

4

L'expression écrite

Son premier sens est d'apprendre à l'élève à communiquer par écrit de façon claire et cohérente. Il s'agit d'exploiter les acquis de la lecture (vocabulaire et organisation d'un texte), de la grammaire et de la conjugaison (construction des phrases), enfin de l'orthographe.

Cette activité nécessite la gestion de plusieurs pôles de réflexion :

- *la recherche des idées,*
- *l'organisation des informations pour présenter un ensemble cohérent,*
- *le soin accordé à la construction des phrases.*

ANALYSE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

La recherche des idées

Elle place les enfants devant le risque de la panne d'inspiration. La mobilisation des souvenirs laisse souvent une impression de lourdeur et d'artifice car les enfants reconstruisent après coup ce qui n'a pas été éprouvé ou recueilli avec suffisamment d'intensité ou de précision sur le moment. Le retour en arrière s'avère difficile et suscite parfois des idées plates, non convaincantes, un contenu qui peut manquer de fraîcheur et d'authenticité.

L'organisation des idées

L'organisation des idées que l'élève a trouvées exige un recul qui n'est pas naturel à l'enfant. Cela lui demande de dépasser l'impression globale et affective qu'il voudrait communiquer pour passer du registre émotionnel à celui d'une pensée organisée en fonction de ce que les autres pourront en comprendre.

L'élève est supposé s'appuyer pour cela sur les modèles de textes qu'il a étudiés en classe. L'interaction entre la lecture et l'écriture est mise en évidence par les textes officiels. Il s'agit bien d'étudier la structure de textes pour s'en inspirer lorsqu'on rédige.

Cependant, la production d'un écrit personnel fait bien souvent dériver l'attention vers le besoin de s'exprimer au détriment de la dimension de communication. Trop impliqué dans son propre besoin d'expression, l'enfant écrit pour lui-même. Il évoque ce qui pour lui a été significatif, ce qui a produit une impression forte et perd de vue la nécessité d'être compris. Il peut omettre des éléments d'information indispensables, laisser en place un ordre illogique de présentation et passer ainsi à côté de la fonction de communication de l'écrit. Les acquis sur l'articulation des idées et la structure du récit ne sont pas alors mis en œuvre.

L'élégance de l'expression

Le choix des termes et la construction des phrases sont en relation directe avec le profit que les élèves ont pu tirer de leurs lectures. Certains réinvestissent avec plaisir les tournures qu'ils ont pu recueillir, sans même s'en apercevoir. En lisant, ils sont sensibles à la manière dont le texte est rédigé, et s'imprègnent de ces modèles.

D'autres, s'intéressant de manière privilégiée au contenu du texte, ne parviennent pas à enrichir leur expression. Ils se restreignent à leur registre habituel et ne savent comment progresser. Se sentant éloignés de la facilité avec laquelle leurs camarades rédigent, ils finissent par ne plus fournir d'efforts.

S'inspirer pour rédiger des modèles intégrés par le biais de la lecture n'est donc pas un passage automatique. Si quelques élèves le font aisément, la plupart ont besoin d'y être conduits.

Le travail de correction

Enfin, l'ampleur des corrections à effectuer peut être source de découragement autant pour l'enseignant que pour l'élève. Certains écrits nécessiteraient des reprises nombreuses et successives de la part de l'enfant pour que le texte soit présentable. Cela tuerait bien évidemment le plaisir de produire. D'autant plus que lorsque le texte est rédigé, il est difficile de s'en détacher pour pouvoir le remanier.

L'APPORT DE LA GESTION MENTALE

Importance de la mise en projet

La gestion mentale donne à l'enseignant les moyens d'amener l'élève à recueillir des informations et à les structurer en fonction du but poursuivi : transmettre une information, produire une impression ou partager un sentiment.

La production écrite résulte de ce qui a été élaboré auparavant.

C'est donc bien au niveau de l'évocation qu'on pourra guider les élèves pour les amener à mieux s'exprimer. Nous préférons situer notre action sur le terrain de la préparation que sur celui de la correction. Plutôt que de courir après le ballon, mieux vaut apprendre à l'attraper au moment voulu.

Le concept de projet et sa mise en application sont des outils précieux pour guider les enfants vers une plus grande facilité d'écriture. En effet, la rédaction se fait d'autant plus aisément qu'on a pu recueillir des informations, les évoquer et les organiser dans le but de les transmettre.

Le travail sur la mise en projet permet donc de préparer et d'approprier le moment de l'écriture, il évite d'avoir la tête vide devant la page blanche. On montre aux élèves que, **pour pouvoir produire, il faut avoir engrangé intentionnellement.**

Guider l'activité perceptive

Au lieu de mobiliser les idées par un retour en arrière, une reconstruction a posteriori de ce qui a été perdu, nous proposons de développer le sens de l'observation. Nous préférons ouvrir des perspectives ; **apprendre sur le moment à recueillir des impressions**, des sensations, des sentiments, et à chercher comment les désigner **dans le but de partager** ce qu'on vit, ce qu'on éprouve.

Cela suppose de dépasser l'impression globale ressentie. Beaucoup d'enfants restent sur l'évaluation affective occasionnée par une visite (« c'était bien »), ne sachant comment entrer dans les détails et nommer ce qui l'a suscitée. Submergés par les impres-

sions reçues, ils ne savent comment prendre en charge l'information sur le plan de la représentation mentale.

Le passage de l'évaluation purement affective à l'évocation dirigée, de l'impression globale à la revue détaillée s'apprend à condition de s'y entraîner. Il n'est pas question d'évacuer le jugement affectif, mais plutôt d'approfondir l'impression fugitive.

C'est pourquoi nous consacrons quelques fiches à des exercices d'observation et de rédaction, pour amener l'enfant à s'investir dans ce qu'il perçoit dans le but de le partager.

Structurer, organiser ses évocations

Le projet de structurer ce qu'on écrit va permettre d'orienter la rédaction en ce sens. L'intention d'organiser un écrit doit préexister et guider la pensée pour que ce travail devienne effectif dans l'écriture.

C'est au moment de l'observation que l'on peut se préparer à entrer dans les détails, à approfondir, orienter sa description dans la perspective de donner une explication objective ou, au contraire, celle de produire une impression.

Dérouler correctement toutes les étapes d'un récit nécessite, à l'instant où l'on rassemble ses idées, de se placer dans la perspective d'en donner toutes les étapes. Nous montrerons aux élèves comment se préparer à cette organisation.

Prendre en compte les liens logiques pour mieux structurer le texte

L'étude de la structure d'un texte se limite trop souvent au repérage des différentes parties qui le composent : décomposition des étapes du récit, découpage en paragraphes. Le texte étudié par morceaux perd sa cohérence dans l'esprit des enfants. Pour eux, la structure se fait alors par juxtaposition. Leur souci de présenter un texte en paragraphes risque de rester purement formel et ne pas refléter l'organisation des idées.

Leur production peut suivre pas à pas les indications données et donner un ensemble mal équilibré dont la logique interne reste bancale.

Pour amener les élèves à mieux rédiger, nous avons souhaité leur faire découvrir, par des exercices simples et ludiques, à quel point chaque partie est en relation avec les autres. Évoquer la logique interne d'une structure, c'est associer en pensée la partie et le tout. Dans la globalité ou dans l'enchaînement linéaire des parties qui se suivent. Dans un récit, chaque étape se raconte en fonction de celles qui vont suivre pour ménager une attente, amener une rupture, laisser deviner la suite...

Dans une description, l'accumulation des détails déclenche une impression d'ensemble et la modification d'un détail peut transformer l'idée générale.

Il n'est pas question d'amener les enfants vers des raffinements intellectuels hors de leur portée. Cependant, nous avons pu constater qu'il était possible et intéressant de guider leur évocation vers la prise en compte des liens logiques : fil conducteur du récit, recherche des interactions entre les éléments d'une scène qu'on observe. Un intérêt pour la structure de ce qu'ils produisent peut alors progressivement se mettre en place.

Projet et qualité d'expression

Le temps de lecture peut aussi être mené dans la perspective d'une réutilisation du vocabulaire exploitable au moment de la rédaction, de manière à enrichir son registre d'expression. Nous montrerons comment amener les élèves à s'inspirer d'un écrit pour rédiger eux-mêmes.

Des exercices systématiques de construction de phrases, menés parallèlement dans les rubriques de grammaire, lecture, ou conjugaison, et toujours dans la perspective d'une exploitation en rédaction, permettront progressivement aux élèves d'écrire des phrases correctes du point de vue de la syntaxe.

Dans la rubrique « expression écrite », nous avons préféré insister sur la recherche et la structuration des idées. Là ne se limite pas le travail de rédaction. Cependant, la construction des phrases relève en fait plus d'un travail de grammaire ou de vocabulaire. Il doit être mené en amont pour que l'élève puisse disposer d'un matériel syntaxique suffisamment riche. Celui-ci ne peut se constituer au moment de rédiger.

Préparation collective

Nous n'hésitons pas à faire bénéficier les élèves en panne d'idées de celles des autres. Proposer des idées personnelles demande un minimum de confiance en soi, une prise de risque que certains élèves n'osent effectuer. Nous préférons accueillir, stimuler l'envie de s'exprimer plutôt que de forcer un investissement qui serait artificiel.

Le travail collectif de la classe pour la recherche des idées et leur structuration peut amener ces élèves à profiter de la production des autres pour enrichir la leur. En effet, ceux qui évoquent à l'identique, qui n'osent se lancer dans une élaboration personnelle peuvent choisir d'exploiter un modèle proposé par un camarade. Le choix d'un ou de plusieurs modèles est déjà une forme d'investissement. Le passage vers le P4 (évoquant de l'inédit) se fera à travers une palette large d'évocation en P2 (évoquant à l'identique).

Un récit linéaire n'est pas une juxtaposition d'étapes. Le découpage d'un récit en étapes l'ordonne, mais n'en fait pas découvrir aux enfants la véritable structure interne.

Le récit peut être présenté comme une

chaîne dont les maillons s'interpénètrent. Des maillons posés les uns à côté des autres, même dans le bon ordre, ne peuvent constituer une chaîne.

La mise en évidence du fil conducteur du récit nécessite un travail spécifique. Il ne

*Objectifs
pédagogiques*

- Identifier les différentes étapes d'un récit écrit.
- Mettre en évidence le fil conducteur qui les relie et les ordonne.
- S'inspirer de cette structure pour raconter une histoire vécue et en articuler clairement les étapes.

DÉROULEMENT

1 Première séquence

- Solliciter les souvenirs de situations où les élèves écoutaient le récit d'un camarade ou racontaient eux-mêmes.
- Mettre en évidence la difficulté d'être clair, pour celui qui raconte, ainsi que les risques de s'embrouiller.
- Annoncer qu'à l'issue des séquences qui vont suivre, on apprendra à raconter une histoire pour que les autres la comprennent et l'apprécient.
- Expliquer aux enfants qu'ils vont travailler sur un récit et que celui-ci est « fabriqué » d'une certaine manière. Il obéit à un ordre logique et suit des étapes précises.

1. Identification des étapes d'un récit

a. Présentation du héros : on dit qui il est, à quoi on peut le reconnaître, où il habite. On annonce en quoi il est spécial, pourquoi on va parler de lui.

- Donner le titre et le sous-titre du récit. Proposer à chacun de s'imaginer ce que pourrait être le contenu du récit à partir du titre. Laisser un temps pour cela, écouter les différentes propositions sans les commenter.

Le récit sur lequel les enfants vont travailler est illustré par des images. Il se présente comme une succession de vignettes comportant chacune un dessin et un commentaire.

Lorsque chacun a découpé sa feuille, les vignettes sont étalées sur le bureau, faces cachées. Les enfants les retournent tour à tour pour en lire le contenu, le cacher de nouveau et l'évoquer. Lorsque toutes les vignettes ont été ainsi exploitées, on essaye de reconstituer l'histoire dans sa tête.

b. L'événement : quelque chose ou quelqu'un arrive, imprévu ou dangereux.

c. La réaction : ce que fait le héros pour tenter de résoudre le problème.

d. Conclusion : l'action produite donne un résultat positif ou négatif.

- Donner d'abord l'explication orale.
- Écrire ensuite au tableau la liste des étapes : **présentation, événement, réaction, conclusion.** Inviter les élèves à retrouver par eux-mêmes les explications données.
- Écrire l'explication en face de chaque mot clé.
- Annoncer ensuite que lorsque le tableau sera effacé, il faudra repérer les différentes étapes d'un récit que les enfants liront. Temps d'évocation.

- Distribuer une feuille à chaque enfant avec les vignettes dans le désordre. Il faudra en découvrir l'ordre pour que le récit soit cohérent.

- Ensuite on place chacune des vignettes dans l'ordre du récit et on marque derrière au crayon l'étape qui lui correspond. Préciser que plusieurs vignettes peuvent correspondre à la même étape.

suffit pas d'identifier les étapes, encore faut-il en étudier les rapports logiques. Les enfants vont découvrir que les informations ne sont pas données au hasard, chaque élément prépare le suivant. Chaque étape contient une trace de la

précédente et prépare celle qui suit. L'information donnée à un stade se prolonge au suivant, se précise ou se transforme. C'est ce qui permet au récit un enchaînement cohérent.

Objectifs méthodologiques

- Découvrir l'activité mentale requise pour réaliser un enchaînement linéaire.
- Se mettre en projet d'être compris, que l'histoire soit claire et que les étapes s'enchaînent de façon logique.
- Proposer un cadre spatial, support concret de cet enchaînement, pour ceux qui évoquent dans l'espace.

COMMENTAIRES

Appel aux acquis.
 Annonce de l'objectif qui permet la mise en projet.
 Au début, seules, les quatre étapes sont écrites au tableau.
 • Inviter à évoquer le rapport entre les explications données et les mots écrits au tableau (solicitation du P3).
 • Évoquer les étapes et se préparer à les retrouver dans le récit.

• La recherche du contenu possible du récit à partir des titres facilitera la remise en ordre des vignettes en installant mentalement une structure d'ensemble dans laquelle elles pourront s'insérer.

• La remise en ordre des vignettes oblige à sélectionner des informations précises en rapport avec chaque étape.

• Évoquer le contenu de chaque vignette avant de réaliser le travail demandé permet d'effectuer le travail de mise en ordre sur des bases sûres. Les élèves sont amenés ainsi à capter un plus grand nombre d'indices pertinents.

1

ANIMAUX

LE DIODON

Il a l'air d'un poisson comme les autres.
 Pourtant quand il est en danger, le malin diodon sait se déguster.

<p>1 Le diodon vit dans les mers chaudes, au milieu du corail, il nage paisiblement, se nourrissant de-ci, de-là, de quelques coquillages qu'il broie avec sa puissante mâchoire.</p>	<p>2 Son corps est trop rigide pour onduler comme celui des autres poissons. Seules ses minuscules nageoires l'aident à se déplacer. Le diodon n'est pas un athlète !</p>
<p>3 Un requin ! Pfff, tout être vivant disparaît sous notre diodon qui s'immobilise.</p>	<p>4 Il avale de l'eau et se met à gonfler, gonfler... Comme s'il voulait se faire aussi gros que le requin...</p>
<p>5 Ses épines se dressent toutes droites. Le diodon devient une redoutable pelote d'épingles !</p>	<p>6 Le requin se détourne de ce mets qui lui semble vraiment indigeste. Heureusement, car ainsi enflé, le diodon est bien embarrasé, il est incapable de nager !</p>
<p>7 Hélas, ce dégagement trompe les requins mais pas les pêcheurs. Avec leurs gants, ils attrapent facilement ce drôle de poisson qui ne sait plus nager !</p>	

Voir doc. en annexe, p. 127.

2. Échange sur l'identification des étapes

Ceux qui ont fait des erreurs expliquent ce qu'ils ont pensé et qui les a induits en erreur.

Un élève ne comprend pas son erreur.

« Quand on dit : « *Ses épines se dressent toutes droites. Le diodon devient une redoutable pelote d'épingles* ». On décrit le héros. J'ai mis que c'était la présentation.

- Repense au contenu de cette vignette mais sans lire. Qu'est-ce que cela fait venir dans ta tête ?

- Je vois une pelote d'épingles, à côté le poisson avec les épines toutes droites.

- Compare ce que tu me dis avec ce qui est vraiment écrit. Quels mots du texte ne sont pas sur ton image ?

- *devient et se dressent.*

- Les deux mots que tu n'as pas pris en compte sont deux verbes. Essaie de les faire venir dans ton image.

- Si on dit *devient*, c'est qu'il n'était pas comme cela avant. *Se dressent* aussi. Je vois des épines couchées et d'autres droites.

- Oui, c'est pour cela que cette vignette ne peut pas être la présentation. Elle raconte que le diodon se transforme, cela arrive plus loin dans l'histoire. »

3. Mise en évidence de la progression du récit

Les enfants cherchent dans la vignette de **présentation** les informations utilisées par la suite dans l'histoire. Ces éléments peuvent être transformés ou utilisés tels quels dans les vignettes suivantes.

• **Faire lire la première vignette et inciter les enfants à se raconter ou à visualiser la suite de l'histoire. Il faut chercher et souligner ce qui dans le texte de cette vignette est exploité dans la suite du récit.**

Idem pour les autres vignettes.

Il peut arriver qu'une vignette ne comporte pas d'élément réexploité par la suite.

• Échange sur les expressions soulignées. N'accepter que les réponses argumentées. Lorsque la classe s'est mise d'accord sur les expressions à souligner, les écrire au tableau.

Indices de la progression du récit :

- **Présentation** : *paisiblement* (l'arrivée du requin sera surprenante),

corps rigide,

minuscules nageoires (il ne pourra pas s'enfuir).

- **Événement** : *le diodon s'immobilise* (il va préparer sa ruse).

- **Réaction** : *pelote d'épingles, indigeste* (le requin ne le mangera pas).

- **Conclusion 1** : *ainsi enflé... incapable de nager* (il sera attrapé par les pêcheurs).

2 Deuxième séquence : construction d'un récit

• **Tracer au tableau « un cadre »** avec quatre parties horizontales. Inscrire dans chacune le nom d'une étape.

Chacun racontera une histoire qui lui est arrivée personnellement ou vécue par quelqu'un de son entourage. Il faudra respecter chacune des étapes et bien les enchaîner.

Les enfants commencent par chercher ce qu'ils ont envie de raconter aux autres. L'histoire n'a pas besoin d'être compliquée ou extraordinaire. Elle doit comporter un problème et sa résolution. Se la raconter à soi-même. Regarder le tableau et vérifier si on a pensé à dire quelque chose pour chacune des étapes. Compléter mentalement son récit avec l'aide du tableau. Quand on est prêt, on lève le doigt.

Myriam raconte que sa sœur, tombée accidentellement dans une piscine, a été sauvée par un monsieur qui a plongé et l'a ramenée.

Myriam s'aperçoit alors qu'elle avait oublié de dire dans la présentation que sa sœur avait 4 ans et qu'elle ne savait pas nager.

Lorsqu'un enfant raconte son histoire, pointer au tableau l'étape manquante ou trop « maigre » qu'il faudra étoffer. Au fur et à mesure, inciter les camarades à écouter et dire eux-mêmes si toutes les étapes sont respectées.

• **Chaque enfant recopie le cadre sur son cahier de brouillon.** Il inscrit dans les premières cases les éléments de son récit qui seront utilisés dans les étapes suivantes. Ne pas tout écrire dans le cadre. Il s'agit seulement de se donner des points de repère pour bien raconter. On inscrit dans chaque bande les idées et les détails de la progression.

Ceux qui n'ont pas eu d'idée personnelle de récit pourront raconter celui d'un camarade qui leur a plu. Ceux qui le veulent peuvent raconter à voix haute ce qu'ils ont préparé.

• **Chacun écrira son histoire dans le travail d'expression écrite qui va suivre.** Le cadre des étapes a servi à préparer mentalement son récit. Une fois la trame constituée, on prend le temps de la mettre dans sa tête, et on rédige sur une autre feuille.

C'est en comparant le texte à l'évocation visuelle qu'il s'en donne que cet élève découvre qu'il n'a pas évoqué les verbes indiquant une transformation.

En effet, ces verbes nécessitaient un petit effort de sa part pour les inscrire dans son évocation. Il a finalement pu évoquer la transformation en comparant deux images fixes : les épines couchées et les épines dressées.

Il avait pris pour une description statique ce qui est en fait le résultat d'un processus. C'est la raison pour laquelle il avait confondu l'étape de la réaction avec celle de la présentation.

Nous vérifions ici le fait que les erreurs viennent souvent d'une prise en compte partielle des données. On pioche dans l'objet de perception ce qui nourrit ses propres habitudes évocatives en délaissant les éléments d'information qui s'inscrivent moins facilement dans nos formes de pensée.

La comparaison entre le contenu d'une étape et celui des suivantes se fait d'autant mieux en évocation. En effet, il est plus facile de sélectionner une information parmi celles qui ont déjà fait l'objet d'un travail évocatif.

Il s'agit de relever les éléments d'une étape qui préparent les suivantes et permettent au récit d'être fluide.

2

PRÉSENTATION
ÉVÈNEMENT
RÉACTION
CONCLUSION

En expression écrite, les enfants considèrent comme superflu et ennuyeux le fait de décrire. Ils réalisent mal que le lecteur dépend d'eux pour se faire une idée précise du personnage. Découvrir

qu'une description n'est pas gratuite, qu'elle amène des impressions, des opinions et des jugements favorise la construction du projet de sens.

*Objectifs
pédagogiques*

- Observer un portrait en image.
- En verbaliser la description et l'impression reçue.
- Établir des relations entre l'impression générale et les détails qui l'ont suscitée.
- Rédiger un court portrait.

DÉROULEMENT

1 Observation active du portrait



- Distribuer aux enfants l'image photocopiée du portrait ci-contre. Il faudra mettre dans sa tête à la fois l'image et les mots pour la décrire.
- Inviter les enfants à placer un cache sur le portrait de manière à le dévoiler progressivement et mieux centrer leur observation.

- Guider l'activité perceptive : leur proposer de regarder puis d'évoquer la tête, les cheveux, le front, les yeux, le nez, la bouche, l'expression, etc. Chacun prend le temps qui lui est nécessaire pour que le personnage soit évoqué dans le détail.

- Lancer ensuite un dialogue. La question est de savoir qui a pu évoquer l'image et les

mots ; dans quel ordre cela a pu se faire ; qui a éprouvé des difficultés et lesquelles.

2 Relations entre détails descriptifs et impressions reçues

- Écrire au tableau les propositions des enfants.
- Distribuer les remarques des enfants dans deux colonnes. L'une comporte les éléments précis de description, l'autre, les opinions et impressions. Demander aux enfants de trouver les liens entre les deux colonnes ; quels sont les éléments précis

de description qui ont déclenché telle impression ? Par exemple, quels détails font penser que le personnage est menaçant ? Accorder un temps de réflexion. Tracer les flèches proposées par les enfants après argumentation.

- Effacer ensuite sur le tableau les mots des deux colonnes. Laisser seulement les flèches et les titres.

Les enfants regardent de nouveau le dessin et cherchent toutes les relations que ces flèches symbolisent.

3 Transformer mentalement le personnage

Chacun retrouve dans sa tête le portrait du personnage. On en modifie un détail. Par exemple la forme des yeux, la grandeur ou la position des mains. Est-ce que cela change l'allure du personnage, ou son caractère supposé ?

Ceux qui ont pu transformer leur évocation en témoignent, les autres profitent des idées lancées par les camarades et vérifient l'impression qu'ils en tirent. On pourra se servir des suggestions pour rédiger le portrait d'un personnage en un paragraphe.

4 Rédaction d'un paragraphe

Décrire en un paragraphe le personnage qu'on a un peu ou beaucoup transformé. Faire passer

intentionnellement une impression par le biais de la description.

*Objectifs
méthodologiques*

- Montrer l'activité mentale nécessaire à un travail de description.
- Inciter les élèves se donnant une évocation visuelle à la traduire en mots.
- Donner les moyens à ceux qui se parlent d'explorer une perception visuelle.
- Guider l'évocation vers les interactions entre détails et impression d'ensemble.

COMMENTAIRES

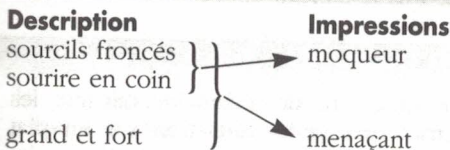
1

• Pour certains élèves, l'image perçue prend du sens seulement à partir des mots qu'ils se donnent pour la décrire. **Lorsqu'ils se sont donné cette traduction en mots, ils peuvent, dans son prolongement, se donner l'image correspondante.** Les inviter à évoquer en détail l'image est une incitation à une plus grande précision. En effet, ils risquent de dériver trop vite sur la description des impressions qu'ils ont, au lieu d'explorer la réalité objective de l'image.

• Les élèves qui construisent immédiatement la photographie mentale de l'image perçue risquent de s'arrêter là et de considérer comme superflue sa traduction verbale. Les inviter à chercher les mots pour le dire prépare le travail d'expression écrite. **Pour eux, la recherche des mots ne doit se faire qu'après avoir photographié l'image.** Sinon, trop absorbés par l'image à regarder, ils ne sont plus disponibles pour une traduction verbale.

Il faudra tenir compte de ces deux manières possibles d'associer mots et images au cours du dialogue pédagogique.

2



Seule, la structure est laissée au tableau, le temps d'évocation porte sur la recherche des éléments qui étaient en relation. Sollicitation du P3.

3

Sollicitation du P4 et du P3. Il s'agit de montrer que la transformation d'un élément provoque des modifications d'ensemble sur le jugement, l'impression ressentie et donc dans le vécu mental.

Transformations :

« Je lui ai mis des bottes toutes noires avec le bout pointu. Je l'entendais marcher de loin et ça me faisait peur. »

4

Proposer un temps de récapitulation avant d'écrire.

Il est possible, à l'issue de ce temps, de réentendre les idées des camarades.

Les élèves à qui on demande de faire une description s'attendent, devant leur papier, à voir arriver les idées tout de suite. Si ce n'est pas le cas, ils rêvent ou se désespèrent, ne sachant comment les mobiliser.

L'exploration guidée permet d'éviter la panne d'inspiration. Les enfants découvrent qu'ils ont quelque chose à dire parce qu'ils ont vécu une situation et qu'ils en ont gardé une impression. Il est cependant important d'éviter toute insis-

*Objectifs
pédagogiques*

- Décrire, expliciter une situation vécue dans laquelle la subjectivité intervient (description d'un plat favori).
- Apprendre à préparer et enrichir une description.

DÉROULEMENT

1 Exploration d'un souvenir

A. Proposer à chacun de retrouver le souvenir de la dégustation d'un gâteau au chocolat

Accorder un temps d'évocation. Ceux qui le veulent peuvent fermer les yeux. Veiller au silence nécessaire pour que chacun puisse retrouver avec précision ce souvenir.

- Guider les élèves en les amenant à **revoir** ce qu'ils avaient vu (la pièce, les personnes qui les entouraient, les couleurs du gâteau, sa forme, sa

grosseur, les lumières, la table...), à **réentendre** (les conversations, les bruits...), à **sentir** les odeurs, à **ressentir** les émotions, à **se commenter** la situation. Chacun écrit au brouillon, sans vraiment rédiger, ce qui est revenu.

Mise en commun : inviter les enfants qui le désirent à parler. Écrire en colonne, sur une moitié du tableau les impressions décrites sans les commenter.

B. Inviter à un deuxième temps d'évocation

On peut ajouter à son propre souvenir des éléments plaisants apportés par les camarades, qu'on aurait aimé vivre.

Les élèves rédigent ensuite un paragraphe sur le gâteau au chocolat. Leur laisser le temps d'observer le tableau et de préparer mentalement ce qu'ils vont écrire. Le travail de rédaction commence une fois le tableau effacé.

2 Préparer une description plus précise

La réunion des impressions remémorées par tous permet une richesse de description qu'on aurait eu du mal à élaborer seul. Pourquoi était-il difficile de retrouver ce souvenir avec tous les détails ?

- Expliquer le principe du projet : au moment où on a dégusté ce gâteau, on ne savait pas qu'on aurait à en parler. C'est au moment où on vit une situation qu'on peut le mieux récolter des impressions qu'on communiquera ultérieurement aux autres.

• Annoncer qu'à la fin de la semaine suivante, les enfants feront une petite rédaction sur un plat qu'ils aiment beaucoup. Ils devront décrire ce plat et donner envie d'en manger à leurs camarades. Si un plat qu'ils aiment particulièrement leur est servi au cours de la semaine, ils devront se préparer **sur le moment** à en parler plus tard. Ils devront observer la couleur, la forme, le goût, la consistance, l'ambiance...

- Leur demander de traduire leurs impressions en mots en s'imaginant en parler en classe.

3 Prolongement

Chaque jour, réserver quelques minutes à cet exercice : ceux qui le veulent décrivent aux camarades le plat qu'ils ont aimé et argumentent à son propos. Ils expliquent aussi comment ils ont mené leur activité mentale à cette occasion.

Les camarades en profiteront pour recueillir des idées d'observation qu'ils pourront utiliser à leur tour.

Cette préparation permettra à chacun de ne pas être à cours d'idées pour la rédaction prochaine.

tance dans cette exploration, l'exercice deviendrait artificiel. Certains enfants peuvent ne rien retrouver. Le fait d'entendre les autres leur donne l'occasion de construire l'évocation qui leur fait défaut.

La mise en projet qui clôture la séquence les incite à mieux capter par la suite les impressions, à fixer les évocations qu'ils se donneront, en l'occurrence, de leur plat favori.

*Objectifs
méthodologiques*

- Explorer l'évocation d'un souvenir pour le revivre de l'intérieur et dans le détail dans le but de le communiquer.
- Montrer l'aspect déterminant de la mise en projet au moment où la situation est vécue, pour pouvoir communiquer ses impressions.

COMMENTAIRES

1

A. Exploration des évocations

Sollicitation guidée du P1.

Impressions :

- Gâteau à étages,
- en couronne,
- décoré avec du chocolat blanc et des noix,
- c'était chaud à l'intérieur.

- J'ai reconnu l'odeur quand on l'a sorti du four, ça sent bon.

- On entend les rires, les applaudissements.

- C'était mon anniversaire, il y avait juste la lumière des bougies.

- J'en ai mangé trop et j'ai eu mal au ventre.

- Il y a eu des taches sur la nappe... »

B. Enrichissement des évocations

Sollicitation du P4 et du P1.

2

La description exige une succession d'allers-retours mentaux entre soi-même et ceux pour qui on s'exprime. Il faut pouvoir faire exister l'autre dans sa propre évocation, lui ménager un espace pour s'adresser à lui et penser à expliciter ce qui nous semble évident.

Le dialogue pédagogique montrera que c'est par le fait de penser à ce qu'on en dira aux camarades qu'on arrive à accumuler des détails sur son plat favori.

3

Remarques d'élèves

« Cela montre et apprend comment on peut se rappeler de quelque chose, le voir dans sa tête et se dire : "Qu'est-ce que j'ai senti, qu'est-ce que j'ai vu." On a des pensées qui nous font revenir des moments fabuleux ou énervants.

- Cet exercice m'a aidé à bien penser à ce que je ressentais en dégustant ce dessert.

- Ça aide à se représenter une scène.

- C'était assez amusant et ça donne faim.

- C'est bien pour écrire à ses parents ou à ses grands-parents ou à d'autres personnes. »

Le vocabulaire que les enfants sont en mesure de reconnaître est bien plus étendu que celui qu'ils utilisent. Cette séquence vise à faire passer des mots du

vocabulaire passif dans le registre du vocabulaire actif.

Les élèves qui se donnent essentiellement des images visuelles peuvent prendre

Objectifs
pédagogiques

- Montrer aux enfants le lien entre l'activité de lecture et celle de production d'un écrit. Amener les élèves à lire un texte en s'intéressant à la façon dont il est écrit.
- Élargir le registre du vocabulaire à l'écrit par l'exploitation du vocabulaire emprunté aux lectures.

DÉROULEMENT

1 Première séquence : sélectionner des mots

- Distribuer aux enfants une feuille comportant deux courts récits.

Visite surprise

Une habitante de la banlieue de la ville canadienne de Toronto a eu une drôle de visite. Alors qu'elle rentrait chez elle, elle a vu un cerf bondir dans son jardin. Mais il ne s'est pas arrêté au jardin. Il a continué sa route en

- Les inviter à les lire dans le but d'y « piocher » du vocabulaire intéressant. **C'est-à-dire des mots dont ils connaissent déjà le sens mais qu'ils n'utilisent pas habituellement et qui pourraient être utiles lors de la prochaine rédaction.** Il faut choisir des mots connus mais qu'on n'aurait pas eu l'idée d'écrire soi-même.
- Leur demander de s'imaginer déjà au moment

- Écrire au tableau les mots proposés par les enfants en leur demandant d'argumenter sur leur utilité lors de la prochaine rédaction. Le plus souvent, les enfants ont relevé des noms, des verbes mais peu ou pas de prépositions, d'adverbes ou de conjonctions. Rappeler que le sujet de l'ex-

pression écrite, à l'instant précis où ils vont se mettre à écrire. Ils sauront mieux quels mots choisir.

fonçant sur la maison. Il a fracassé la baie vitrée et est entré dans la maison. Puis le cerf, tranquillement, a visité la maison, mangé la plante du salon puis il s'est effondré sur le canapé pour faire une petite sieste. Les forces de l'ordre, appelées en catastrophe, ont juste prolongé son sommeil en lui faisant une petite piqûre. Puis le cerf a été transporté jusqu'à sa forêt.

de l'expression écrite, à l'instant précis où ils vont se mettre à écrire. Ils sauront mieux quels mots choisir.

- Écrire la consigne au tableau. Laisser à chacun le temps de la comprendre et de poser des questions.

Accorder un court temps de recherche (5 minutes) suivi d'une mise en commun.

pression écrite prochaine sera un récit différent de ceux qu'ils ont lus. On peut recueillir des mots qui aident à enchaîner les phrases ou qui expriment bien ce qu'on ne saurait pas dire.

- Ajouter au tableau les expressions exploitables que les élèves n'auraient pas repérées.

2 Deuxième séquence : mémoriser

- Chacun choisit cinq mots du tableau qu'il pourra utiliser dans son récit. Il s'agit de les mémoriser, pour pouvoir les écrire de mémoire sur un carnet réservé à cet usage.
- Demander aux élèves de construire une phrase avec chacun de ces mots. Ils peuvent penser à des récits, des contes qu'ils connaissent déjà pour construire les phrases. Les leur faire écrire sur des morceaux de papier différents et souligner à

chaque fois le mot utilisé. Ramasser les papiers.

- Lire à la classe toutes les phrases correspondant à un mot précis. Écrire quelques phrases, choisir celles dont les tournures grammaticales sont variées.

- Inviter les enfants à se représenter le moment de l'expression écrite en fin de semaine. Qu'ils s'imaginent intégrer les mots choisis dans des phrases.

3 Troisième séquence : rédiger

Lors de la séquence de rédaction, les enfants pourront sortir leur carnet de vocabulaire et réutiliser le vocabulaire préparé. Ils souligneront dans leur rédaction les mots exploités.

- **Une variante** consiste à glaner avec les enfants d'abord les idées de la rédaction et ensuite leur proposer de fouiller eux-mêmes dans leur livre ou leur fichier de lecture pour faire la « chasse aux mots ». Ils copient les expressions qui les intéressent et les évoquent dans le but de les réexploiter.

l'habitude de capter, dans leurs lectures, seulement les éléments susceptibles d'alimenter leur imagerie mentale, au détriment d'un intérêt pour la manière dont

c'est rédigé. Cet exercice peut leur permettre d'amasser le matériel nécessaire pour écrire avec plus d'aisance.

*Objectifs
méthodologiques*

- Orienter l'attention des élèves vers le vocabulaire d'un texte, par la mise en projet d'emprunter des mots et de les utiliser.
- Prolonger cette sélection par le geste de mémorisation.

COMMENTAIRES

1

Une belle peur

Par un après-midi de printemps, mon oncle Ferdinand me demanda de l'accompagner au supermarché. Faire les courses ne m'intéressait pas beaucoup. Mais les bandes dessinées du rayon des livres m'attiraient davantage. Je me mis à lire des histoires passionnantes. Une demi-heure plus tard, je me rendis compte que

j'avais perdu Ferdinand. Affolé, je courus vers les caisses, mais pas d'oncle.

Les larmes qui coulaient sur mes joues inquiétèrent des clients et on me conduisit dans une salle vitrée. Une dame appela mon oncle au micro. Quand je le revis, je fus bien soulagé, mais Ferdinand, lui n'était pas content du tout.

La mise en projet de rédiger va permettre aux enfants de sélectionner les expressions exploitables, à condition qu'il s'agisse d'un réel projet pour l'élève et non d'un simple objectif annoncé par l'enseignant.

Certains enfants auront besoin de plusieurs séquences sur ce thème pour y parvenir, ainsi que de l'éclairage apporté par le dialogue pédagogique. On y soulignera l'importance de la projection dans l'avenir qui permet de trouver pour soi-même, « les bons mots ».

Il faudra plusieurs séances avant que les enfants comprennent quels genres de mots sont utiles à réexploiter. Au début, ils ont tendance à ne chercher que les noms.

Quelques expressions sélectionnées dans les deux textes :

Alors que, en catastrophe, fracassé, effondré, forces de l'ordre, affolé, attirer, soulagé, puis, davantage, juste, par une belle après-midi de printemps...

2

Exploiter immédiatement ces mots dans des phrases personnelles permet de les montrer aux enfants dans des contextes différents. Entendre les phrases variées des camarades donne une ouverture aux élèves qui mémorisent « à l'iden-

tique » et qui ont besoin d'**apprendre à donner un minimum de mobilité à leurs acquis**. Ils peuvent alors plus facilement s'imaginer exploiter eux-mêmes le mot dans une phrase de leur composition.

3

Le carnet de vocabulaire reste à la disposition des enfants pendant la séance de rédaction. C'est pour eux nécessaire. Il s'agit de leur faciliter l'accès à ce nouveau registre de vocabulaire car leur attention est sollicitée par le fait de chercher des idées et de les écrire.

5

La conjugaison

Selon les Instructions officielles, « il s'agira pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps et des modes et d'en appréhender progressivement la signification ».

Nous sommes loin des exercices répétitifs et abstraits, isolés des autres rubriques du français, sollicitant un pur effort de rétention intellectuelle. De fait, les exercices de répétition mécanique s'avèrent insuffisants pour une exploitation efficace des temps et des modes.

Il s'agit plutôt d'élargir le travail à la signification que prend l'emploi d'un temps, de s'habituer à le manier dans le contexte d'une phrase ou d'un texte avant de se poser la question de la terminaison juste.

La mémorisation des conjugaisons devrait permettre à l'élève :

- *de comprendre la précision apportée par l'époque désignée par le verbe conjugué lorsqu'il lit un texte,*
- *d'identifier le temps à employer en fonction de ce qu'il veut exprimer,*
- *enfin, de connaître la terminaison du verbe qu'il écrit.*

ANALYSE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Les difficultés que nous rencontrons dans les classes montrent que les élèves travaillent à l'encontre de cet état d'esprit. L'approche formelle et systématique de la conjugaison les éloigne de toute tentative pour comprendre la signification des temps et des modes. Les difficultés des élèves se concentrent autour de l'obstacle d'un apprentissage purement formel.

Ils s'accrochent à un par cœur mécanique, pensant ainsi économiser leur effort. Sans réel succès. S'ils savent réciter leurs conjugaisons, ils ne parviennent pas toujours à s'en servir. Différents écueils nous le prouvent.

En lecture

Lorsqu'ils lisent, les élèves peuvent se désintéresser complètement de l'époque désignée par le temps du verbe, et n'en retenir que l'action. Certains élèves gèrent mal les significations des différents temps et font des erreurs de compréhension qui nous paraissent grossières dès lors qu'un texte fait allusion à différentes époques et qu'il y fait référence de manière non linéaire. Cela amène des confusions dans la compréhension de textes ou d'énoncés comportant des retours en arrière ou une chronologie complexe.

En expression orale ou écrite

Quand ils s'expriment, les élèves exploitent peu les nuances de la langue apportées par les différents modes et les multiples temps.

Les temps du passé sont nombreux et l'enfant ne comprend pas ce que lui apporte un tel choix car les nuances apportées par ces différents temps sont pour lui abstraites, sans lien avec ce qu'il comprend d'une phrase.

L'imparfait ou le passé composé sont employés indifféremment, le plus-que-parfait l'est peu, le passé simple l'est rarement et souvent à contretemps.

Difficultés à mobiliser un temps demandé dans un exercice

Certains élèves peuvent se tromper dans un exercice, alors que l'usage de ce temps se fait sans erreur dans la cour de récréation. Ils peuvent utiliser spontanément et correctement le plus-que-parfait lorsqu'ils s'expriment à l'oral et ne plus savoir le retrouver pour un exercice de conjugaison. Ils oublient de s'appuyer sur la connaissance de la langue qu'ils ont déjà acquise. Ce qu'ils savent mobiliser de façon spontanée est perdu dès lors qu'il s'agit d'un exercice formel.

L'ÉCLAIRAGE DE LA GESTION MENTALE

Cette approche nous montre comment redonner du sens à ces acquis formels.

L'étude de la conjugaison ne peut se limiter au maniement des verbes, des temps et des modes. **Elle doit déboucher sur la compréhension profonde de l'information apportée par le verbe conjugué de la phrase.**

Prendre en compte le temps dans son évocation

Le verbe conjugué désigne d'une part l'action effectuée par le sujet, d'autre part l'époque de sa réalisation. Il s'agit donc d'évoquer ces deux informations lorsqu'on lit. La gestion mentale nous renseigne sur l'origine de certaines erreurs de compréhension.

Pour les élèves qui se désintéressent complètement de l'époque désignée par le temps du verbe, et n'en retiennent que l'action, il est plus facile de traduire dans leur évocation l'action que son époque :

- soit parce qu'évoquant visuellement, ils ne savent comment traduire le temps dans leur image mentale,
- soit parce que gérant la conjugaison uniquement en P2 (évocation à l'identique de codes formels), ils savent identifier et réciter les conjugaisons mais différencient mal les significations des temps et des modes.

Nous leur apprenons à prendre en compte les indices temporels dans leur évocation, à penser les temps en relation les uns avec les autres pour mieux les différencier. En effet, une époque ne peut être pensée isolément. Elle se définit, se détermine en relation avec une autre. Nous les amenons à explorer les décalages d'époques auxquels il est fait référence dans une même phrase ou dans un texte.

Nous proposons un outil concret, synthèse élaborée avec les élèves, pour leur donner à percevoir les rapports logiques qu'ils devront évoquer. Les élèves déplacent leur doigt à l'intérieur de ce schéma de synthèse, en fonction des indices temporels du texte.

Le mouvement kinesthésique attire l'attention de ceux qui évoquent visuellement sur

l'écart entre les époques, cet écart découvert par le corps pourra être visualisé, pris en compte dans l'évocation.

Ce mouvement sensibilise ceux qui évoquent de manière linéaire, à la durée du parcours d'une époque à une autre.

Guider la mise en projet vers le choix d'utiliser un temps spécifique en fonction de ce qu'on veut exprimer

La signification de chacun des temps doit d'abord être comprise pour pouvoir les employer à bon escient. La comparaison des différents temps de l'indicatif permettra de mettre en évidence la spécificité de l'époque désignée par un temps déterminé. La synthèse que nous proposons va indiquer les occasions dans lesquelles utiliser tel ou tel temps, guidant ainsi la mise en projet.

Le choix d'un temps se fera en fonction de ce qu'on veut exprimer. Il est important pour cette étude de solliciter les paramètres 1 (évoquer des faits vécus), ou 4 (imaginaires), pour que le choix d'employer un temps spécifique soit le reflet le plus juste de ce qu'on a pensé. Si l'évocation est sollicitée sur un mode un peu personnel (cas des paramètres 1 et 4), la recherche du temps le plus adéquat se justifie.

Nous nous sommes concentrés sur l'apprentissage des temps de l'indicatif mais il est possible de s'en inspirer pour les autres modes.

Installer le geste de mémorisation

Ce geste n'est donc pas à confondre avec l'évocation relevant exclusivement du P2 (évocation à l'identique de codes culturels et sans mise en relief, par cœur mécanique); il est d'autant plus efficace qu'il sollicite tous les paramètres et trouve sa finalité dans le projet de réexploiter les acquis.

Nous pouvons déjouer la tendance des élèves à l'emploi exclusif du P2, en privilégiant d'abord les exercices d'emploi des verbes avec le support de tableaux de conjugaison. Les enfants apprendront dans un premier temps à s'en servir. Lorsque la perspective de leur exploitation sera rendue concrète, ils pourront alors effectuer le travail de mémorisation. L'accent sera mis sur la manière de soulager l'effort de la mémoire par la recherche de liens, par la mise en projet d'utiliser, par la recherche des évocations convenant à chacun. Nous en donnons un exemple dans la fiche sur la mémorisation des terminaisons du passé simple.

Faciliter la mobilisation des connaissances – Guider le geste de réflexion

Le retour sur les acquis pour les appliquer à un exercice n'est pas toujours aisé. Les enfants peuvent répondre à tout hasard, redonner le dernier temps appris quelle que soit la consigne de l'exercice. Les temps et les verbes étudiés sont nombreux et les enfants ne savent pas toujours trier, fouiller parmi leurs acquis en fonction de la question posée. Cela demande une structuration des connaissances, l'élaboration d'une synthèse à l'intérieur de laquelle on puisse se déplacer mentalement pour y puiser la connaissance demandée. Il faut savoir voyager mentalement sur la ligne du temps, d'une époque à une autre, et solliciter en pensée le temps recherché.

L'approche successive des différents temps permet mal de les relier les uns aux autres et donc de les différencier. C'est pourquoi nous proposons une approche synthétique dans laquelle les élèves, évoquant de manière linéaire ou panoramique, apprendront à se diriger.

On peut aussi inciter les élèves à s'appuyer sur la connaissance de la langue qu'ils

ont acquise au quotidien. Mettre en évidence des indices de reconnaissance des temps simples facilitera leur mobilisation au moment d'écrire. Ces indices, personnalisés en fonction des habitudes évocatives de chacun, guident les enfants dans leur réflexion et permettent d'éviter les réponses données à tout hasard. Les temps composés, eux, pourront être retrouvés à partir des temps simples correspondants. Nous étudierons donc la manière dont ils sont construits pour pouvoir les rechercher.

Pratique de la gestion mentale dans ces séquences

Si la gestion mentale nous guide à propos de la didactique de la conjugaison, nous l'utilisons aussi pour le déroulement formel des séquences.

Nous incitons à l'évocation volontaire de la consigne lorsqu'elle est un peu longue ou complexe.

Nous proposons un travail à mener sans support perceptif ou avec un support partiel dont il faut reconstituer en pensée la partie manquante. Notamment pour permettre le rapprochement entre la règle et l'exemple. Plutôt que de les donner à mémoriser ensemble (règles et exemples pouvant être appréhendés en juxtaposition), nous donnons l'un à percevoir, la consigne étant d'évoquer l'autre à partir de ce support. La mise en relation entre les deux venant de l'enfant, la compréhension est vraiment sollicitée.

Enfin, nous pratiquons l'analyse des erreurs. Il s'agit d'explorer l'évocation ou le projet qui a suscité l'erreur, de manière à résoudre la difficulté de l'intérieur, à déraciner la confusion. Il est plus intéressant de découvrir l'attitude intellectuelle à modifier que de mémoriser un corrigé.

Cette séquence vise à doter les élèves de points de repères pour éviter de proposer n'importe quelle réponse dans les exercices. Les conjugaisons ont souvent valeur de rengaine et les enfants savent mieux les réciter que les employer.

Or, leur connaissance des trois principaux temps simples est solide à l'oral, ils conjuguent « naturellement. » Cependant lorsqu'il s'agit de faire exprès de conjuguer, les erreurs apparaissent. Les enfants oublient de s'appuyer sur leurs acquis en

Objectifs
pédagogiques

- Mettre en évidence les indices effectifs qu'utilisent les élèves pour identifier le temps d'une phrase donnée.
- Lister différentes procédures permettant de différencier les temps simples.
- Entraîner les élèves à prendre appui sur ces indices de sens (et pas seulement sur des indices formels) pour transposer une phrase à un temps déterminé.

DÉROULEMENT

1 Première séquence : repérage des différentes procédures

- Présenter quelques phrases écrites au tableau (cinq phrases au minimum).

Ex. : « Nous irons à la piscine vendredi... »

Il voulait acheter une paire de chaussures.

Ce bruit me casse les oreilles. »

Les enfants doivent en identifier les temps et s'en souvenir. Les verbes conjugués seront effacés et remplacés par leurs infinitifs. Il faudra indiquer quelle phrase était auparavant à quel temps.

Laisser aux enfants le temps d'intérioriser la consigne. Vérifier qu'elle a été comprise par tous. Il est inutile d'apprendre les phrases par cœur.

- Inviter à penser à ce que la phrase raconte. Il faudra voir comment on traduit dans sa tête le fait qu'elle est conjuguée à tel ou tel temps.

Qu'est-ce qui montre dans l'image qu'on se donne que c'est au passé, au présent ou au futur ?

Où bien, qu'est-ce qu'on se dit, qu'est-ce qu'on entend ?

- Annoncer une mise en commun, à ce propos, à l'issue de l'exercice. Expliquer que cette recherche sur la manière de penser le temps du verbe constitue le but de l'exercice.

Réalisation de l'exercice et correction.

Mise en commun des procédures utilisées. Les lister au tableau.

2 Deuxième séquence : exploitation de ces procédures

- Donner oralement une liste de phrases. Il faut en identifier à chaque fois le temps.

Pour cela, inviter les élèves à tester tour à tour chacune des procédures suivantes.

Quand on change de temps, déplacer l'image dans sa tête, puis, en intensifier ou en ternir les couleurs, enfin, prononcer mentalement un mot indicateur (« maintenant », « plus tard » ou « c'est déjà fait »).

L'échange qui suivra mettra en évidence pour chacun l'évocation la plus expressive, la plus sûre.

- Donner ensuite des phrases à transposer d'un temps à un autre. Chacun utilise la procédure mentale qu'il a identifiée comme la meilleure.

- Faire élaborer un schéma rassemblant les différents temps simples avec pour chacun d'eux une phrase d'exemple et les indices qui sont significatifs pour l'élève.

ois princi-
à l'oral, ils
Cependant
de conju-
les enfants
acquis en

our
pps
pas
e à un

P1, il faut donc mettre en évidence des indices concrets de rappel des temps simples.

Les temps composés seront par la suite fabriqués à partir des temps simples. Ce travail porte sur la reconnaissance du

passé, du présent et du futur. Le passé simple, non utilisé à l'oral, fera l'objet d'une étude spécifique.

*Objectifs
méthodologiques*

- Apprendre à traduire dans son évocation l'information concrète donnée par le temps du verbe.
- Mettre en évidence les différentes manières d'opérer cette traduction.
- Déterminer la procédure la meilleure pour soi-même.

COMMENTAIRES

Certains élèves ne s'intéressent qu'à l'action décrite par le verbe au détriment de l'époque qu'il désigne. C'est surtout vrai pour ceux qui évoquent visuellement, l'action désignée par le verbe étant plus facile à traduire en image que l'époque de son accomplissement. Cela peut susciter des erreurs de compréhension dans la lecture de textes ou d'énoncés, par l'absence de codage

mental du temps des verbes, lorsque le texte comporte des retours en arrière.

Apprendre à traduire dans son évocation le temps du verbe oriente vers une meilleure prise d'indices. Cette traduction intentionnelle de toutes les informations contenues dans la phrase est la signature du geste de compréhension.

1

Procédures mentales répertoriées

- *Passé (ici, l'imparfait) :*
 - Placer l'image de ce que raconte la phrase à gauche ou la mettre derrière soi.
 - Éloigner l'image de soi.
 - Ternir les couleurs.
 - Revoir son tableau de conjugaison et visualiser la colonne imparfait.
 - Se dire que c'était avant, autrefois, que l'action est déjà faite.

- *Présent :*
 - Placer l'image devant soi, au milieu.
 - Lui donner des couleurs vives.
 - Se dire que cela se passe maintenant.

- *Futur :*
 - Placer l'image loin devant ou à droite.
 - Se donner une image en noir et blanc.
 - Prononcer mentalement « bientôt ».
 - Se dire que ce n'est pas encore fait.

• Annoncer le dialogue est nécessaire pour que les enfants pensent à noter leurs procédures qui, sinon, risquent de rester implicites.

2

• Les évoqués visuels traduisent souvent la temporalité par un balayage de l'espace de gauche à droite ou de bas en haut.

Une élève a codé mentalement le temps par des couleurs très vives dans le présent, légèrement effacées dans le passé et pas encore présentes pour le futur.

• Tester tour à tour les différentes procédures permet de vérifier si celle qu'on a utilisée nous convient vraiment. Il s'agit plus de se positionner par rapport à un essai que de réussir toutes les procédures.

Les temps composés sont construits selon une structure que les élèves ne perçoivent pas spontanément.

Apprenant ces temps séparément, ils les situent mal les uns par rapport aux autres et en mémorisent seulement l'aspect formel.

Objectifs
pédagogiques

- Montrer le système de correspondance entre temps composé et temps simple :
 - du point de vue de la construction,
 - du point de vue de la concordance des temps.
- Élaborer un schéma de synthèse de l'ensemble des temps de l'indicatif permettant de les situer les uns par rapport aux autres.

Le passé simple et le passé antérieur ne feront pas l'objet de cette étude. Ils seront abordés ultérieurement.

DÉROULEMENT

1 Première séquence : associer temps simples et temps composés

A. Par le sens

- Présenter six phrases dans le désordre afin que les enfants établissent eux-mêmes des rapports significatifs entre elles.

La phrase au temps composé doit pouvoir s'associer par le sens à celle du temps simple qui lui correspond.

Nous sortirons. Il avait gelé. Le beau temps sera revenu.

Les trottoirs sont encore humides. Il a plu.

Le verglas rendait la route glissante.

Mise en commun et correction - Analyse des erreurs éventuelles

Il avait gelé. Le verglas rendait la route glissante.

Il a plu. Les trottoirs sont encore humides.

Le beau temps sera revenu. Nous sortirons.

- Donner la consigne : relier deux à deux les phrases écrites en désordre. Quand on a trouvé deux phrases qui s'associent bien, on les garde en tête pour pouvoir les écrire sans regarder le tableau. Puis, on associe deux autres phrases, etc.
- Laisser aux élèves le temps d'intégrer la consigne, puis l'écrire au tableau.

- Demander aux enfants ce qu'ils ont observé en associant les phrases deux à deux : « Elles parlent de la même chose. Elles s'accrochent l'une à l'autre. Il y en a une qui se passe juste avant l'autre... ».
- Souligner les verbes et montrer la présence d'un temps composé (verbe en deux mots) avant un temps simple.

B. Par la construction

- Effacer les sujets et les compléments des phrases, ne laisser que les verbes : *avait gelé, rendait.*

Demander aux élèves d'évoquer les deux premiers, puis cacher le tableau.

- Expliquer la notion de temps composé formé à partir d'un auxiliaire et d'un participe passé.
- Montrer sur un schéma que l'auxiliaire est au même temps que le temps simple correspondant. Demander aux enfants de chercher où placer,

mentalement dans le schéma, les deux verbes évoqués. Ils peuvent prononcer la phrase du schéma et y associer les verbes ou les visualiser à l'endroit correspondant. Reprendre la même démarche pour les autres verbes.

- Faire évoquer ensuite le schéma et annoncer qu'il faudra s'en souvenir pour le lendemain.

Il s'agit d'une part de simplifier l'étude des temps de l'indicatif par la mise en évidence d'une structure, d'autre part

d'explorer les décalages d'époques auxquels un texte fait référence.

Objectifs méthodologiques

- Sollicitation du P3 : mise en évidence et évocation :
 - du système de construction des temps composés,
 - de la concordance de sens entre temps composé et temps simple.
- Montrer la nécessité aux élèves qui évoquent seulement l'action désignée par le verbe de prendre aussi en compte l'époque dans leur évocation, et leur en donner les moyens.
- En lecture, s'entraîner à circuler mentalement dans les différentes époques auxquelles le texte fait référence.

COMMENTAIRES

Perceptions dissociées

Présentation verbale et visuelle de la consigne avant de donner l'exercice.

A. Évoquer les deux phrases combinées avant de les écrire permet de mieux sentir la continuité des actions. On est ainsi amené à prononcer ou à visualiser l'enchaînement.

1

Analyse d'une erreur

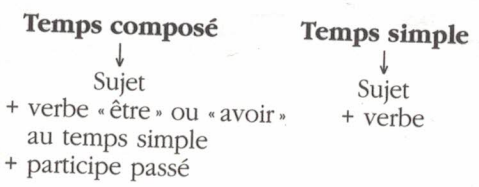
Pour pouvoir relier les phrases de façon pertinente, les élèves doivent associer deux indications : l'époque indiquée par le temps du verbe et l'action qu'il désigne.

Xavier, lui, s'est contenté d'évoquer l'action indiquée par le verbe. Il associe *il a plu* avec *il avait gelé*.

Il explique : « *Quand il a plu, après l'eau gèle* ». Se donnant seulement une image de pluie et une image de gel, il ordonne les phrases sans avoir tenu compte des temps employés.

Explorer son évocation et lui montrer en quoi elle était incomplète lui a permis de comprendre et de rectifier son erreur. Il a pu porter son attention sur le temps des verbes, identifier l'action la plus ancienne (le gel), et constater qu'elle ne pouvait précéder l'action de pleuvoir.

B. Par la construction



Les élèves placent mentalement les deux verbes donnés en exemple dans la structure du schéma. Ils sont ainsi amenés à faire par eux-mêmes le lien entre la règle et l'exemple. L'évocation étant dirigée vers les liens à tisser, ils ne peuvent se contenter de mémoriser la règle ou le schéma ou les deux en juxtaposition.

2 Deuxième séquence : construire le temps composé à partir du temps simple

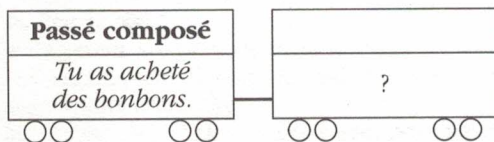
- Temps d'évocation de la séquence précédente, suivi de la reconstitution collective du schéma.
 - Écrire au tableau la manière de transformer le temps simple en temps composé, avec un exemple. Laisser les enfants observer, puis donner l'explication oralement.
 - Inscrire un verbe conjugué à un temps simple, demander aux enfants de le transposer au temps composé correspondant. Correction.
- Ensuite, les enfants se font faire l'exercice mutuellement. Chacun prépare un verbe conjugué à un temps simple et interroge son voisin sur le temps composé correspondant.

- Faire évoquer ce qu'a apporté cette nouvelle séquence. Montrer la planche de conjugaison d'un verbe à l'indicatif qui sera à mémoriser pour le lendemain. (Hormis le passé simple et le passé antérieur). Expliquer le gain de temps permis par le système de construction des temps composés.

3 Troisième séquence : concordance des temps

A. Du temps composé au temps simple

- Symboliser la relation temporelle entre temps composé et temps simple chaque fois par un train à deux wagons. Inscrire au-dessus de chaque wagon le nom du temps qu'il représente.
 - Écrire une phrase au passé composé dans le wagon correspondant.
- Laisser le wagon du présent vide.



- Expliquer que l'action d'acheter des bonbons est terminée mais elle laisse encore des traces dans le temps présent.

- Donner la consigne suivante : penser à ce que raconte cette phrase et imaginer le prolongement ou les conséquences qui en résultent. Ensuite construire une phrase qu'on pourrait placer dans le deuxième wagon.

Ex. : « Je vois entrer la personne dans la pièce avec un sac de bonbons. Je peux dire "Ils sont dans le sac". »

Mise en commun

- Vérifier que les phrases trouvées évoquent bien le prolongement de l'action donnée au passé composé. Les enfants qui n'ont pas trouvé de phrase au présent ou qui l'ont mal mise en rapport avec celle du passé composé mémorisent une phrase proposée par un camarade.

- Idem pour les combinaisons :

Plus-que-parfait / imparfait : « Mon petit frère s'était acheté un nounours. »

Futur antérieur / futur : « Quand l'année scolaire sera terminée. »

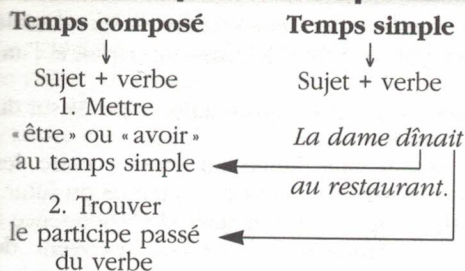
B. Du temps simple au temps composé

- Placer cette fois-ci une phrase dans le wagon du temps simple.
- Demander aux enfants de s'en représenter le sens et d'imaginer l'action terminée qui a précédé ou qui a causé celle qui est donnée. Ils construisent ensuite une phrase au temps composé correspondant. Le wagon vide sert de support à l'évocation des élèves.

Ex. : ... Le chat dormait dessus ... Je te remercie beaucoup... Nous lui rendrons visite.

- Mise en commun des phrases trouvées. Dialogue sur l'origine des erreurs.

Pour fabriquer le temps composé



Présentation sous les deux formes mais dissociées. Récapitulation mentale de la séquence avec mise en projet d'exploiter la structure dans le travail de mémorisation. Nous abordons seulement dans la 2^e séquence la transformation d'un temps simple en temps composé, car les exemples de la première séquence donnaient à comparer des verbes différents. Ici, il s'agit du même verbe.

3

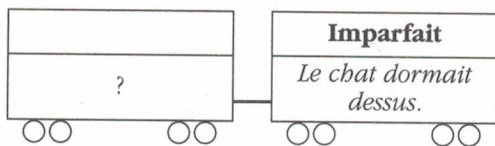
A. Du temps composé au temps simple

Le temps composé raconte une action terminée dont les conséquences se prolongent au moment indiqué par le temps simple correspondant. Si je constate « quelqu'un a fait la vaisselle », l'action de laver est terminée dans le présent mais j'en vois les traces : la vaisselle est propre. Cette concordance des temps, si difficile à comprendre dans l'abstrait, peut être abordée efficacement si l'on veille à rendre les liens logiques explicites, apparents, et à guider les enfants vers leur évocation dans un sens et dans l'autre. Cette évocation en P3 s'enracine dans le P1 ou le P4, dans

la mesure où elle appelle des scènes concrètes vécues ou imaginées par les élèves. Le lien à trouver entre les deux actions doit refléter le lien entre les deux époques.

B. Du temps simple au temps composé

Utiliser des pronoms facilite la recherche des élèves et l'oriente. L'élève se focalise sur l'implicite apporté par le pronom et en cherche le sens. Il est ainsi guidé dans sa recherche d'une action précédente.



Analyse d'une erreur à partir de l'évocation qui l'a suscitée

Une élève propose : « *Il y avait un coussin dans la cuisine, le chat dormait dessus.* »

« Qu'avais-tu dans ta tête pour fabriquer cette phrase ? »

- J'ai vu un coussin et ensuite le chat s'est installé dessus.
- Est-ce que le coussin est toujours là quand le chat dort ?
- Oui, bien sûr, il est couché dessus.
- Si les deux verbes sont traduits en même temps sur ton image, c'est qu'ils sont tous les deux à l'imparfait. La présence du coussin entraîne bien le fait que le chat dort. Mais l'action en rapport avec le coussin doit être terminée au moment où le chat dort. C'est pourquoi le premier wagon est fermé.
- Je peux dire, j'avais acheté un coussin. »

4 Quatrième séquence : élaboration d'un schéma d'ensemble

- Distribuer des feuilles de papier avec la photocopie des wagons dessinés et accrochés deux par deux. Le nom du temps est inscrit sur le toit de chaque wagon. Un nouveau wagon figure sur la page à découper. Pour l'instant, il ne porte pas de titre car il correspond à un temps non étudié. Il s'agit du passé simple. Annoncer aux enfants que c'est un temps du passé peu utilisé à l'oral. Il sera bientôt abordé.
- Les enfants découpent les wagons. Ils choisissent la disposition qu'ils préfèrent pour placer les wagons par paires.

Indiquer la place des deux wagons vides : dans le passé, en parallèle avec le plus-que-parfait et l'imparfait.

Ils collent ensuite les wagons ainsi disposés sur du papier cartonné.

- Faire établir une limite au crayon entre les temps du passé, le présent et les temps du futur. Temps de récapitulation mentale de la séquence à la suite de laquelle les enfants inscrivent de mémoire dans les wagons les phrases sur lesquelles ils ont travaillé.

Prolongements : situer l'ordre des actions dans un texte

- Préparer sur une grande affiche le schéma des wagons disposés selon un ordre convenu avec la classe. Cette affiche constitue un support d'évocation pour les exercices qui suivront.
- Proposer des phrases présentant des combinaisons inhabituelles, des retours en arrière ou des écarts importants entre les époques désignées par les verbes conjugués.

Je remarquais que mon cousin a grandi pendant les vacances.

Je cherchais partout le beau stylo que mon oncle m'avait offert.

Nous partirons une semaine en classe de mer, au mois de juin. Auparavant, nous aurons terminé le programme scolaire.

Je terminais la vaisselle quand le téléphone a sonné.

Ce paysage ressemble à celui que j'avais imaginé.

Le film que j'avais vu avec toi l'année dernière ne passe plus.

Je suis content parce que tu as réalisé ce que tu avais promis.

- Inciter les élèves à se donner une représentation mentale du sens de chaque phrase. D'après cette évocation, placer mentalement chaque action indiquée par le verbe dans le wagon correspondant. Les enfants prononcent la phrase tout bas et en suivent avec leur doigt le déroulement sur leur schéma.

- Lire d'autres phrases et faire opérer mentalement ce déplacement d'une époque à une autre, sans le support du schéma.

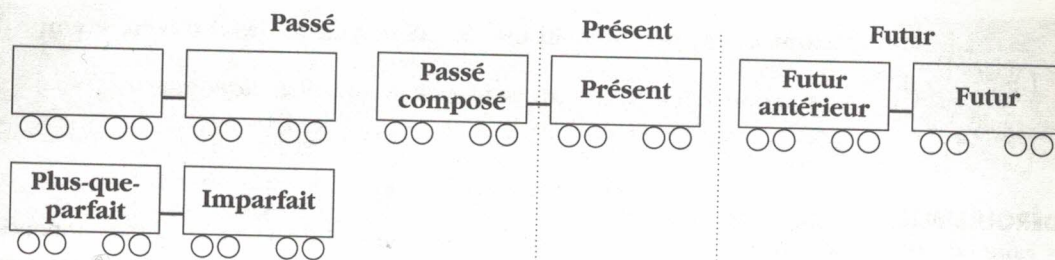
- Renouveler l'exercice avec un énoncé de mathématiques comportant des retours en arrière.

Jean sort de la papeterie avec 20 francs en poche. Il a acheté un cahier à 10 francs et 2 stylos à 6 francs. Combien avait-il d'argent en entrant dans la boutique ?

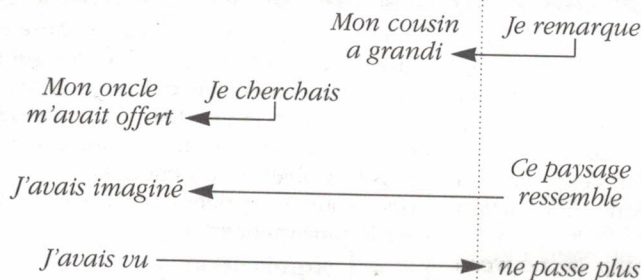
À la suite de ce travail évocatif, réalisé avec, puis sans le support du schéma, les élèves pourront tenter de résoudre le problème lors de la séquence de mathématiques.

Le wagon vide annonce l'étude du passé simple. Les élèves peuvent déjà situer son existence dans le passé, en parallèle avec l'imparfait. Cette représentation de la ligne du temps horizontale et de gauche à droite est très convention-

nelle. Elle ne convient pas toujours aux enfants qui peuvent préférer une ligne verticale de bas en haut ou en oblique. Nous l'avons adoptée ici par commodité de lecture.



Exploitation du schéma



Le cadre dans lequel on se promène préfigure le mouvement de la pensée quand on lit. Les enfants sont rendus sensibles au décalage d'une époque à une autre au sein de la même phrase. Ils peuvent mesurer ces écarts, et les évoquer, par l'espace parcouru entre les colonnes (gestion spatiale) ou par le temps mis pour effectuer ce chemin (gestion temporelle). Certaines épreuves de lecture dans les tests d'entrée en Sixième évaluent précisément la capacité des enfants à ne pas se laisser piéger par l'ordre

d'apparition des actions dans le texte. Il faut pouvoir gérer des retours en arrière et des avancées dans le futur, dans un texte dont l'ordre réel des actions décrites ne coïncide pas avec la progression linéaire.

Il en est de même pour certains énoncés mathématiques dont la difficulté réside précisément dans l'identification de l'ordre des actions.

Les exercices simples que nous proposons permettent d'y préparer les élèves.

Les temps du passé sont nombreux et les élèves peuvent glisser sur les nuances de sens apportées par les différentes époques qu'ils désignent. Et ce, d'autant plus qu'ils sont étudiés séparément. Il s'agit ici de les rassembler, de comparer

*Objectifs
pédagogiques*

- Montrer la spécificité et la complémentarité des différents temps du passé.
- Apprendre à employer ces temps de manière adéquate.

DÉROULEMENT

- Faire observer le schéma des temps de l'indicatif et poser la question suivante aux enfants :

Pourquoi tant de temps au passé ? Annoncer l'objectif de la séquence.

1 Première séquence : spécificité de chaque temps

- Inscrire, à l'intérieur du wagon du passé composé, une information sur ce qui lui est spécifique, sur la manière de l'utiliser. Inviter les élèves à lire, et leur donner la consigne de raconter pour ce temps du passé, un fait passé vécu par eux. Chacun prépare son histoire. Pour s'exprimer au passé composé, on cherche donc une action récente.
- Cacher le tableau, puis le montrer de nouveau et faire vérifier aux élèves s'ils ont bien respecté

ce qui était écrit dans le wagon. Mise en commun. Ajouter au tableau les nouvelles subtilités d'emploi, mises en évidence dans les récits des enfants.

- Idem pour l'imparfait. On peut raconter une habitude passée ou décrire une chose qui n'existe plus (un objet ou un endroit). Les retours en arrière donneront l'occasion d'utiliser le plus-que-parfait.

2 Deuxième séquence : complémentarité de ces temps

- Montrer la façon dont ces temps peuvent se combiner. Lire un petit texte aux élèves en leur demandant de repérer la succession des temps employés :
Autrefois, les gens se déplaçaient à pied ou à cheval. La découverte de nouveaux moyens de transport a changé les habitudes. Maintenant, on se déplace plus vite, en voiture, en train ou en avion.
L'enchaînement de l'imparfait, du passé composé

et du présent témoigne d'une transformation, d'une évolution.

- Montrer par un schéma les durées relatives de ces époques (cf. ci-contre). Les enfants s'appuient sur le schéma pour retrouver ce qui a été dit pour chaque époque.
- Faire raconter de la même manière un changement intervenu dans leur vie (déménagement, nouvelle habitude...).

3 Troisième séquence : emplois du passé simple

- Introduire le passé simple : montrer son utilité :
 - pour indiquer une suite d'actions courtes : *Le mousquetaire traversa la pièce, enjamba le rebord de la fenêtre et sauta sur son cheval.*
 - pour interrompre une action à l'imparfait : *Le prince traversait la forêt quand il rencontra les brigands.*
 - ou enfin pour indiquer une action qui a lieu après une action terminée : *Nous avions replié la tente quand la pluie se mit à tomber.*

- Associer à chaque exemple un schéma (cf. ci-contre).
- Faire retrouver la phrase aux élèves avec le support du schéma.
- Faire trouver des phrases obéissant à la même structure temporelle et concernant des faits vécus. Inscrire enfin les particularités du passé simple sur le schéma de synthèse.

leurs particularités pour apprendre à choisir un temps en fonction de ce que l'on veut exprimer.

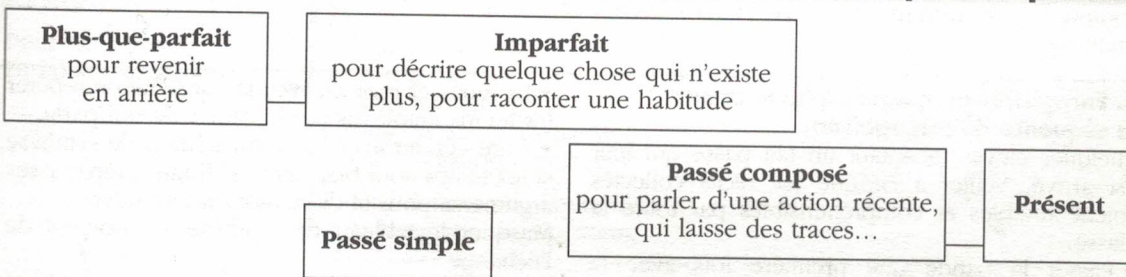
Objectifs méthodologiques

- Inscrire la mémorisation des temps du passé dans une perspective d'utilisation.
- Montrer que l'emploi d'un temps défini doit être l'expression d'un choix que l'on peut argumenter, et non celle du hasard.
- Présenter le code de la conjugaison comme la possibilité d'exprimer les nuances du passé auquel on fait référence.
- Apprendre à penser les temps en relation les uns avec les autres.

COMMENTAIRES

Évocation systématique du « mode d'emploi » de chaque temps

1



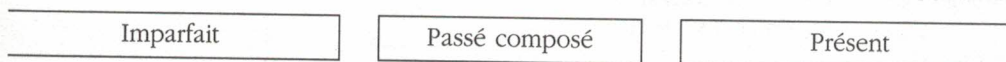
Sollicitation du P1

Demander aux enfants d'employer ces différents temps pour témoigner de faits vécus et qui les concernent permet d'ancrer la compréhension de ce tableau dans le paramètre 1. Il est notoire que

l'on retient beaucoup mieux une notion appliquée à un fait qui nous concerne. D'autre part, cela oblige à choisir l'événement à raconter en fonction du temps à utiliser.

Évocation du contenu du texte avec le support du schéma

2

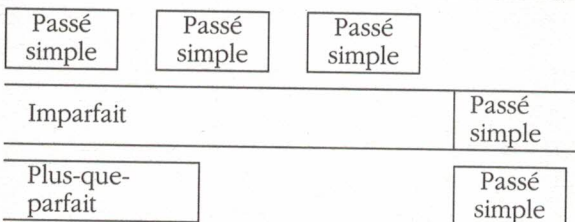


Le schéma attire l'attention des élèves sur la relation entre les phrases et la durée d'accomplissement de chaque action.

Sollicitation du P1 par la recherche d'un exemple similaire vécu par eux.

Évocation des phrases avec le support du schéma

3



4 Prolongements : apprendre à utiliser les temps adéquats**1. Répartir les élèves en 4 groupes**

• Choisir un verbe à l'infinitif, par exemple « découvrir ». Attribuer au premier groupe un billet sur lequel est écrit « *il a découvert...* », au deuxième un autre billet avec « *il découvrit...* », au troisième « *il avait découvert...* », au quatrième « *il découvrirait...* ».

• Chaque groupe compose une histoire dans laquelle ce verbe doit s'intégrer tel qu'il est conjugué. Lire ensuite les histoires et vérifier l'emploi judicieux du verbe attribué à chaque groupe. Modifier au besoin les récits pour qu'ils s'accor-

dent à la consigne induite par le verbe dont il fallait respecter l'emploi.

• Écrire au tableau les quatre phrases contenant le verbe découvrir.

Demander aux enfants de retrouver à chaque fois l'histoire dans laquelle la phrase s'insère.

• Faire évoquer les phrases avant d'effacer le tableau. Les élèves les réécrivent de mémoire et retracent avec leurs propres mots les histoires correspondantes.

2. Montrer la grande affiche des wagons avec à l'intérieur des verbes conjugués différents.

• Les faire évoquer, cacher l'affiche, chacun doit composer une histoire tenant compte des verbes donnés.

On vérifiera lors de la mise en commun que le récit a bien pris en compte les indices donnés par les temps des verbes.

3. Enregistrer au magnétophone avant la séquence de conjugaison,

quelques élèves racontant un fait passé qui leur est arrivé. Veiller à ce que les récits collectés soient audibles et compréhensibles par toute la classe.

• Passer la bande une première fois avec la consigne de bien comprendre l'histoire.

• La repasser ensuite avec la consigne de repérer les temps employés par le camarade qui parle.

• Faire vérifier avec l'aide du schéma de synthèse si les temps sont bien utilisés. Il faut préparer ses arguments pour la discussion qui va suivre.

Masquer le tableau de synthèse au moment de l'échange.

4. Chaque enfant prépare le récit d'un événement passé dont il témoignera devant toute la classe.

La consigne est de préparer mentalement son récit et de choisir les verbes qui seront utilisés en les écrivant conjugués dans les wagons correspondants. Il faut s'engager à raconter exactement comme on l'a préparé.

5. Chaque temps pourra par la suite faire l'objet d'une fiche d'utilisation.

On y fera figurer ce qui permet de reconnaître ce temps, la manière dont on le construit (particulièrement pour les temps composés), et les occasions de l'utiliser.

Synthèse finale élaborée après de multiples exercices

Tableau d'utilisation des différents temps du passé

Ces différents exercices donnent lieu chaque fois à un travail évocatif portant :

- sur la consigne (ex. 2),
- ou bien sur la préparation mentale de ce qu'on va raconter (ex. 4), sur celle des arguments à utiliser (ex. 3),
- ou encore sur la production finale (ex. 1).

Ce schéma constitue le résultat de l'étude menée sur l'emploi des temps du passé et non son point de départ. Lorsque les enfants ont pris l'habitude de l'exploiter pour raconter ou pour justifier leur choix, sa mémorisation en découle aisément. Elle devra néanmoins se faire intentionnellement, comme clôture de ces différentes séquences et ouverture vers le travail d'expression écrite.

Plus-que-parfait

Pour revenir en arrière.

Pour expliquer l'origine d'une chose.

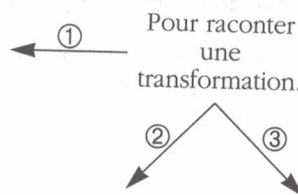
Imparfait

Pour poser les bases d'une histoire.

Pour décrire :

- un lieu ancien,
- une habitude passée,
- une personne disparue,
- une situation terminée.

Pour donner une impression de longueur, de répétition.



Passé composé

Pour parler de ce qu'on a fait récemment.

Présent

On en voit encore les traces.

Passé simple

Pour parler d'une action

- courte,
- inattendue.

Pour interrompre une action à l'imparfait.

Pour indiquer ce qui se passe après une action terminée.

Le but de cette séquence est d'entraîner les élèves à la juste pratique du geste de mémorisation : les amener, au moment où ils apprennent, à donner une perspective d'utilisation à leur évocation,

ce qui en « programme » une mobilisation ultérieure plus aisée.

Le passé simple a déjà été abordé comme un temps spécifique du passé.

*Objectifs
pédagogiques*

- Mémoriser des terminaisons du passé simple en vue d'une exploitation efficace.

DÉROULEMENT

1 Première séquence :

Mobilisation des prérequis : les groupes du verbe

- Demander aux enfants de retrouver chacun ce qu'ils savent sur ces groupes et de préparer ce qu'ils en diront pour que tout le monde comprenne. Laisser un temps de silence et de réflexion.
- Avant d'interroger un élève, prévenir que cha-

cun aura à comparer ce qu'il avait dans sa tête avec ce que l'autre va dire. Plusieurs enfants s'expriment.

- Noter au tableau les conclusions. Insister sur l'utilité des trois groupes répertoriés : « On s'en servira pour trouver une terminaison. On apprend un modèle et les autres verbes du groupe se conjuguent pareils. »

Observation du tableau des terminaisons

- Présenter au tableau les terminaisons correspondant aux différents groupes.
- Proposer aux élèves de « mettre le tableau dans leur tête » pour pouvoir le reproduire sur le cahier d'essai.
- Les inviter, du fait que les terminaisons sont nombreuses, à trouver des astuces pour gagner du

temps. Intégrer leurs observations dans le tableau : entourer les points communs repérés, écrire les remarques.

- Proposer de vérifier sa mémorisation en quittant régulièrement le tableau des yeux. Ensuite chacun recopie le tableau de mémoire et compare avec « l'original ».

2 Deuxième séquence : mode d'emploi du tableau des terminaisons

- Énoncer oralement une phrase à un temps quelconque. Il faudra la mettre au passé simple. On peut s'aider de son cahier ouvert. Chacun prend le temps d'évoquer la réponse avant qu'elle ne soit donnée.
- Dégager les procédures de recherche utilisées par les élèves : elles se rapprochent le plus souvent de ces deux possibilités :

1. Chercher l'infinitif du verbe. Identifier le groupe correspondant. Prononcer les différentes possibilités et choisir la plus familière.

2. Essayer à tout hasard différentes terminaisons, choisir « à l'oreille » celle qui paraît la meilleure et vérifier ensuite à l'aide du tableau.

Chacun écrit la procédure qui lui convient le mieux.

Application au récit d'une petite histoire

Exploitation du tableau des terminaisons, pour raconter au passé simple le contenu d'une petite histoire. Il s'agit d'une page de B. D. muette (cf. p. 89).

- Faire « lire » la planche aux enfants pour dégager le sens général de l'histoire.
- Observer, à nouveau, la première vignette, cette fois dans le détail. **On écrira dessous l'action du héros au passé simple. Il s'agit ici d'évoquer le**

verbe conjugué à écrire, avec sa terminaison.

• Mettre en commun les propositions des enfants. Recherche de l'origine des erreurs éventuelles. Ceux qui se sont trompés sont invités à mémoriser la bonne terminaison en s'imaginant la dire et l'écrire par la suite.

• Prévenir les enfants que l'écriture du verbe conjugué se fera au moins une demi-heure plus tard et sans l'appui du tableau. Idem pour les autres vignettes.

*Objectifs
méthodologiques*

- Montrer comment exploiter les différents groupes du verbe ainsi que le tableau des terminaisons du passé simple de façon à placer cet apprentissage dans une perspective d'utilisation.
- Rendre explicite la mise en projet.
- Guider le geste de réflexion au cours des exercices d'application pour trouver la bonne terminaison.

COMMENTAIRES

1

Appel aux acquis et temps d'évocation

Les enfants, pris par l'impulsion de s'exprimer, prennent la parole sans savoir précisément ce qu'ils vont dire. Ils parlent de manière confuse ou trop lente. Préparer leur communication facilite le rythme des échanges et favorise l'écoute de la classe.

Mise en projet d'utiliser les groupes du verbe

Une notion telle que les groupes du verbe n'a pas d'autre intérêt que d'être utilisée pour s'appuyer sur le modèle de conjugaison correspondant. Cela reste incompris de nombre d'élèves qui, sachant les reconnaître, omettent de s'en servir.

Relever des similitudes pour soulager la mémoire (solicitation du P3)

Les élèves qui n'établissent pas de liens spontanément ont besoin pour y parvenir d'évoquer en se coupant de la perception devant laquelle ils ont tendance à rester figés. C'est à cette condition que

les connaissances évoquées deviennent mobiles, comparables, regroupables ou enchaînables. C'est particulièrement pour eux que nous incitons à la mémorisation immédiate du tableau.

2

Les élèves qui utilisent la seconde procédure peuvent se contenter d'un essai « à l'oreille » (pas toujours fiable). Profiter d'un échange sur une erreur pour montrer la nécessité de vérifier en s'appuyant sur les groupes du verbe et sur le tableau.

1. Inscrire ce travail de mémorisation dans un contexte qui lui donne du sens (un récit composé d'une succession d'actions courtes correspondant bien à l'emploi du passé simple), et qui soit ludique (des illustrations et une histoire cocasse) le rend plus digeste.

2. Les élèves plus globaux ont besoin de parcourir la planche tous azimuts pour lui donner un sens. L'action de chaque vignette est identifiée par relation avec le contexte général.

3. Décaler le moment de la restitution permet de ne pas s'arrêter à une mémoire immédiate. Paradoxalement, cela détend les enfants trop pressés d'écrire (de peur de perdre) et les pousse à évoquer de façon plus approfondie.

Tableau des terminaisons du passé simple

1	2	3		
ER + aller	IR (issons)	Tous les autres		
ai as a âmes âtes èrent	is is it îmes îtes irent	is is it îmes îtes irent	us us ut ûmes ûtes urent	ins ins int îmes îtes inrent

Comme le futur. Comme avoir au présent.

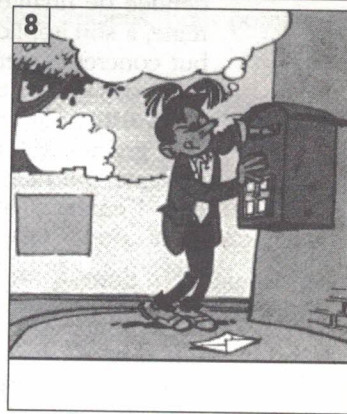
Penser à « bérissou »

Je peux penser à USA. (évoquant qui risque de parasiter)

Ce qui est écrit dans les encadrés correspond aux remarques des enfants.

Je peux effacer cette colonne, mais il faut se rappeler qu'elle existe.

U, ça ressemble aux terminaisons de i sauf qu'on entend u à la place.



6

La grammaire

La grammaire est l'étude de l'architecture de la phrase pour en mettre en évidence la structure, en saisir la logique interne. Son étude doit pouvoir permettre de :

- *comprendre l'organisation des informations contenues dans une phrase complexe,*
- *construire des phrases structurées et claires,*
- *repérer les mots qu'il est nécessaire d'accorder.*

La maîtrise plus ou moins grande de la grammaire a donc des incidences sur l'aisance en lecture, en expression écrite et en orthographe.

ANALYSE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Les difficultés rencontrées par les élèves prouvent qu'ils sont bien loin de saisir le sens et la finalité de cette activité.

L'absence de finalité

La grammaire est considérée par les enfants comme la rubrique la plus rébarbative et dénuée de finalité. Ils en limitent bien souvent les acquisitions à la récitation d'une règle, à son application dans des exercices systématiques, sans la relier toutefois à un but concret et personnel. L'élève, pourtant plein de bonnes intentions, apprend par cœur des termes techniques, récite des définitions **sur lesquelles il ne s'appuie pas en réalité** pour analyser une phrase ou pour poser des accords. Tout se passe comme si la grammaire était appréhendée comme un exercice stérile, ennuyeux, auquel on s'adapte tant bien que mal, sans en envisager d'autre bénéfice que la note de l'exercice. L'enfant s'habitue à mémoriser des termes dont il ne voit ni le sens, ni l'intérêt. Pour couper au plus court, il s'appuie sur des « trucs », des systèmes purement formels, n'en retenant quelquefois qu'une partie, ce qui produit des erreurs persistantes. La grammaire est perçue comme un système lourd et peu utile car son exploitation est trop implicite en orthographe ou en expression écrite.

On suppose qu'à force d'analyser des structures de phrases variées, l'élève saura, à son tour, en construire et s'en inspirer lorsqu'il rédigera. C'est pourtant loin d'être évident. Si quelques élèves le font spontanément, les autres ont besoin d'être guidés par des exercices systématiques de construction de phrases.

L'analyse grammaticale

Pour les élèves, l'analyse n'a pas d'autre intérêt que de fournir l'occasion d'employer les termes techniques. Ils distinguent mal l'utilité de cette activité qui ne peut constituer un but en soi. Étudier la structure de la phrase devrait permettre de comprendre des phrases complexes, d'élaborer soi-même des phrases structurées, de mieux repérer les accords orthographiques. Or, ces finalités demeurent abstraites pour les enfants.

La confusion fréquente entre nature et fonction, dans les exercices d'analyse, montre à quel point les enfants éprouvent des difficultés à donner du sens à

ce qu'on leur demande. L'élève répond en vrac ce qu'il sait, prend la fonction pour la nature sans réaliser qu'on lui pose deux questions différentes ; l'une sur le type de mot qu'il analyse, l'autre sur la manière dont il s'insère dans la phrase.

Bien souvent, les critères **d'analyse retenus par les élèves ne sont pas fondés sur le sens de la phrase.** Des confusions récurrentes nous le prouvent. L'enfant qui identifie « la marche » comme étant un verbe, utilise un critère inadapté (je peux dire « je marche, tu marches »...). En effet, il isole le mot, y applique une méthode sans rapport avec le contexte de la phrase.

Analyser signifie couper les liens, isoler un élément pris dans un ensemble, encore faut-il partir de cette globalité. Or souvent, les élèves se précipitent sur le mot à analyser et l'isolent avant d'avoir compris comment il s'intégrait dans la phrase. En analyse, il n'est pas question d'éliminer totalement les critères de forme, parfois bien utiles, mais plutôt d'ouvrir l'enfant à des critères de sens, en relation avec le message exact délivré par la phrase, en liaison avec ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il pense le mot.

Des répétitions lassantes

Un problème spécifique à l'enseignement de la grammaire est celui des acquis partiels des classes précédentes. Au cycle 3, les mêmes notions sont réabordées chaque année. L'élève s'ouvre difficilement aux nuances, aux subtilités apprises d'année en année car il croit déjà savoir. Ou alors, il intègre une nouvelle manière de procéder sans la relier à ce qu'il connaissait déjà. Quelque part dans sa tête cohabitent alors le nouvel acquis solide, efficace, et les restes des acquis des classes précédentes sur le même sujet. Ceux-ci peuvent être partiels, erronés, l'enfant n'en a pas conscience. Or, en situation de stress, l'acquis le plus ancien ressort, le plus souvent de façon inconsciente, et l'induit en erreur. Cela explique la présence d'erreurs persistantes malgré les explications et les appels à la vigilance. Il s'agit alors de faire émerger les systèmes réels utilisés par les élèves, souvent fondés sur des acquis anciens, pour pouvoir les faire évoluer.

ÉCLAIRAGE DE LA GESTION MENTALE

Partir des savoir-faire existants

Nous pouvons explorer les procédures mentales qui ont présidé à tel ou tel choix dans la réalisation d'un exercice. Cela permet de reprendre une notion, de l'approfondir, tout en évitant des répétitions lassantes.

La mise à jour des systèmes sur lesquels les enfants s'appuient dans la pratique pour appliquer une règle ou identifier la nature ou la fonction d'un mot constitue le premier échelon de leur progression. La prise en compte de la procédure mentale révèle quelquefois un fossé important entre la règle qu'ils récitent et la manière dont ils la mettent en application. La coupure entre connaissances théoriques et savoir-faire pratiques est génératrice d'erreurs persistantes. Proposer des exercices dont le but est d'observer les procédures met l'accent sur les moyens plus que sur les résultats. Ils permettent des révisions qui sont réellement sources de progression.

Mettre en évidence les perspectives d'exploitation

L'élève ne peut apprendre sans être investi d'un projet qui soit pour lui porteur de sens. Aux enseignants donc d'annoncer les objectifs, de montrer les perspectives concrètes de la grammaire, de manière à ce que l'élève puisse construire son propre

projet. **Les exercices d'analyse doivent se faire dans la perspective d'une exploitation dans les autres rubriques du français.** Il s'avère nécessaire d'établir des ponts explicites entre les concepts théoriques appris et leur utilisation possible, pour qu'ils puissent être mobilisés par les enfants dans les activités qui le nécessitent. Ainsi, chaque notion de grammaire est étudiée en fonction de la manière dont on peut l'utiliser de manière élargie : pour la lecture des énoncés, pour construire des phrases complexes, pour préciser sa pensée quand on rédige, etc.

Guider vers l'évocation de liens logiques

L'étude de l'architecture de la phrase demande de saisir le sens concret de la phrase prise dans son ensemble (ce qui sollicite plus particulièrement le paramètre 1) et d'explorer les liens logiques qui la constituent (évocation en paramètre 3). Ce travail d'analyse pourra être mené avant même d'aborder les termes techniques de la grammaire qui pourront être présentés dans un second temps, comme la façon de désigner ce qui a été expérimenté et compris.

Il s'agit de solliciter les paramètres 3 et 1 avant l'emploi de termes techniques, de façon à éviter le recours unique au P2 (par cœur mécanique), faisant souvent obstacle à un élargissement vers les autres paramètres. **L'étude de la structure prend appui sur la signification concrète de la phrase.** L'analyse sera abordée, comme l'étude de la structure de la phrase, par une prise en compte des rapports de complémentarité que les différents groupes significatifs de la phrase entretiennent les uns avec les autres.

La gestion du paramètre 3 présente une difficulté particulière : celle de liens logiques implicites qu'il va falloir mettre en évidence pour les rendre accessibles aux élèves. La fonction d'un mot exprime la relation qu'il entretient avec un autre mot. L'analyse grammaticale suppose donc de cerner l'utilité du mot étudié dans la phrase, de tenir compte de sa place dans un ordre de hiérarchie et non pas dans un ordre linéaire. Or cet ordre hiérarchique n'est pas donné à percevoir aux enfants. Il s'agit bien d'associer mentalement des groupes de mots et pour ce faire, de les déplacer ou de se déplacer mentalement à l'intérieur de la phrase.

Chaque groupe fonctionnel (sujet, complément d'objet ou complément circonstanciel) est donc à relier mentalement au verbe de la phrase, même s'il en est éloigné spatialement.

L'analyse de phrases complexes présente parfois des cas difficiles.

La proposition relative placée à l'intérieur du groupe sujet interrompt le fil conducteur du déroulement de la phrase. Comprendre son insertion demande de savoir à quel mot elle s'accroche et où elle finit, de manière à retrouver la continuité de la relation sujet / verbe. Il faut donc savoir isoler cette proposition relative pour retrouver le fil linéaire de la phrase. La phrase comporte des liens logiques qu'il faut pouvoir déceler. Les fiches qui suivent indiquent comment montrer aux enfants les liens qu'ils devront évoquer.

Permettre une approche en P1 (évocation de choses et scènes concrètes, vécues)

Offrir aux élèves un support de perception leur donne la possibilité de concrétiser ces liens logiques avant de pouvoir les faire exister mentalement. Toutes les fiches de grammaire qui figurent dans cet ouvrage présentent des schémas illustrant des structures logiques à l'intérieur desquelles l'enfant peut se déplacer et qu'il peut même manipuler. Il prend appui sur une structure concrète pour construire une évocation des liens logiques. Nous amenons les élèves à traduire des structures logiques par des mouvements de la main, qui préfigurent les mouvements de la pensée. Ces mouvements seront ensuite progressivement évoqués. Les élèves qui ont besoin de supports

concrets peuvent ainsi trouver toute la sécurité qui leur est nécessaire avant de pouvoir évoquer l'abstrait. L'objet à manipuler leur permet une évocation en P1, comme un marchepied vers le P3. Pour ceux qui en ont besoin, les liens logiques n'ont d'existence mentale que dans la mesure où un objet concret qu'ils peuvent évoquer en garde la trace.

Installer les évocations dans un cadre, outil de synthèse et d'analyse

Nous montrons un cadre schématique simple, qui met en évidence les structures grammaticales masquées par le déroulement linéaire de la phrase. Ce schéma permet de structurer les évocations, de les réunir dans un cadre permettant la synthèse.

Les élèves qui évoquent visuellement et dans la simultanéité sont aidés par le fait de bénéficier de la perception de liens logiques jusque-là implicites.

La vision globale de cette structure les aide à la construire en évocation. Elle correspond à leur mode de pensée. L'espace constitué en pensée va se remplir, prendre petit à petit de la substance par l'étude menée ensuite. Le fait que les connaissances soient contenues d'avance dans un cadre qui les délimite et les réunit est structurant.

Ce cadre n'est pas réservé à ceux qui évoquent visuellement. Ceux qui évoquent dans la linéarité peuvent appréhender cette structure schématique de manière séquentielle. Ils pourront s'en servir selon leur mode de fonctionnement, en prolongeant leurs évocations par un cadre spatial qui les mène à la synthèse. Ce cadre mental se constitue pour eux dans un second temps, à la suite des connaissances acquises successivement.

Le passage de l'apprentissage successif des notions à leur approche synthétique nous paraît indispensable. La synthèse oblige à structurer, à mettre en évidence des rapports de ressemblance, de différence, de complémentarité, de hiérarchie, d'inclusion... Elle s'avère pour les uns une condition de l'apprentissage et prolonge le travail des autres. Nos outils synthétiques ne remplacent pas l'approche classique mais la complètent et la structurent.

Certains élèves savent réciter ce qu'est un adjectif, mais font des confusions lorsque l'adjectif ne ressemble pas au modèle étudié (participe passé, adjectif

verbal...). Cette séquence permet d'aborder autrement ce qui a été étudié au cycle précédent. Il s'agit de montrer que l'accord entre le nom et l'adjectif reflète au

Objectifs
pédagogiques

- Appréhender l'adjectif qualificatif dans sa relation avec le nom qu'il complète pour mieux comprendre la nécessité de l'accord.
- Préparer les élèves à exploiter cette notion en lecture, grammaire, orthographe et expression écrite.

DÉROULEMENT

1 Première séquence : évocation déclenchée par l'apparition de l'adjectif

- Énoncer oralement un nom commun avec son déterminant, l'inscrire au tableau.
- Demander aux élèves de penser à sa signification puis ajouter un adjectif qualificatif inattendu qui en modifie l'évocation.

Une vitre... cassée, un monsieur... ridicule, cette voix... enrouée, des tissus... soyeux, un geste... lent.

- Après chaque exemple, inviter les élèves à s'exprimer à propos des évocations suscitées par l'association nom / adjectif. L'apparition de l'adjectif a-t-elle amené des changements et lesquels?

- Tracer le schéma ci-dessous :



- Demander aux élèves de placer mentalement dans un morceau de puzzle chaque exemple travaillé. Pour «une vitre... cassée», où placeraient-ils sur ce dessin «une», «vitre» et «cassée»? Idem pour les autres exemples.

- Conclure sur ce que l'adjectif a apporté en venant s'accrocher au nom.

Du nom à l'adjectif, préciser son évocation

- Écrire au tableau le puzzle, inscrire dedans un exemple de nom avec son déterminant, en laissant vide la case de l'adjectif :



Il s'agit maintenant d'y associer un adjectif : « On ne change pas son idée ou son image mais on la précise, on cherche quel adjectif exprimerait bien ce qu'on a pensé. »

De l'adjectif au nom, concrétiser son évocation

- Inscrire au tableau le puzzle avec seulement un exemple d'adjectif :
- Demander aux élèves ce qu'ils pensent quand ils voient ce mot. Veiller à proposer des adjectifs sollicitant des évocations variées (des sensations, des jugements, des idées). Varier également genre et nombre. Proposer également un adjectif qui se place plutôt avant le nom.

Ex. : *douillet, violet, importante, impatients, belle, croustillante, passée...*

Constat

« Si on me donne un adjectif tout seul, cela fait venir aussi dans ma tête un nom. La place de l'adjectif peut changer.

- Pour *douillet*, je vois *mon oreiller*.

- Je me dis que c'est *quelqu'un qui crie dès qu'il a un peu mal*. »

niveau de la forme le lien de fond.
L'enfant, abordant l'adjectif dans sa
signification même, peut abandonner le
recours systématique aux critères pure-

ment formels. Il fait alors plus confiance
à ce qu'il a expérimenté par lui-même.
Cette séquence peut précéder l'approche
de la « dictée canevas ».

Objectifs méthodologiques

- Aborder l'adjectif par le biais des évocations qu'il suscite.
- Découvrir ce que son apparition, ou sa disparition, déclenche au niveau de l'évocation du sens de la phrase.
- Solliciter le P3 : guider l'évocation vers le rapport de complément qui unit l'adjectif au nom.
- Orienter la mise en projet vers l'exploitation de cette notion.

COMMENTAIRES

Exploration des évocations

« La vitre, je la voyais devant un ciel bleu. Quand j'ai entendu "cassée", j'ai été obligé de changer mon image. »

« J'ai pensé à la vitre qui s'ouvre et qui se ferme dans la voiture. Quand vous avez dit "cassée", je me suis dit qu'on avait voulu la voler. »

Les élèves constatent un décalage important et qui les amuse entre la première évocation et la deuxième. Certains concluent qu'il vaut mieux par sécurité, attendre le deuxième mot pour évoquer.

Le schéma permet d'inscrire les exemples travaillés dans une structure spatiale pour les uns et temporelle pour les autres (la succession des morceaux). Il traduit le fait que ces trois mots forment une unité significative.

Synthèse des remarques d'élèves

« L'adjectif change l'image ou le mot que j'ai dans ma tête mais il ne fait pas venir une deuxième chose. Il me donne un renseignement pour que mon image ou que mon idée soit plus juste. Il me dit de quelle manière je dois penser le nom. »

La case vide montre l'existence potentielle de l'adjectif. Lorsqu'on pense un nom, l'adjectif est là de manière latente, il suffit de chercher à préciser sa pensée pour le formuler. Dans cet exercice, plutôt que de chercher un adjectif quelconque, il s'agit de découvrir celui qui était contenu dans l'évocation première et dont on n'avait pas pris conscience.

« J'ai pensé à un chien. Quand j'ai voulu le préciser, l'image s'est rapprochée, et j'ai vu qu'il était frisé. Je voyais aussi qu'il était roux mais j'avais plus envie de dire qu'il était frisé. »

Synthèse des remarques d'élèves

« L'adjectif permet de mieux dire à quoi on pense. Les autres peuvent mieux se représenter ce qu'on avait dans sa tête. En fait, il était déjà dans mon idée mais je ne pensais pas à le dire. Quand on le rajoute, il faut penser à l'accorder. Cela se voit à l'écrit et s'entend quelquefois à l'oral. »

2 Deuxième séquence : comparaison avec le nom complément de nom

• Montrer que la relation qui unit le nom à son adjectif n'est pas la même que celle qui l'unit au nom qui le complète.

Dans le cas de l'adjectif, les trois mots du groupe nominal forment un ensemble indissociable. L'adjectif s'accorde car il épouse complètement le nom auquel il s'accroche (nous avons vu que l'adjectif est toujours associé à un nom, même implicite qui lui donne son sens). L'accord est le reflet de cette unité de sens.

Ex. : *les champs immenses* : « *immenses* » ne peut être évoqué en tant que tel, il sera associé au nom « *champs* » ou à un autre nom.

Dans le cas du nom complété par un nom, le deuxième nom peut s'associer au premier, quelquefois se fondre avec, mais il désigne un objet mental pouvant exister en tant que tel indépendamment d'un autre mot. C'est la raison pour laquelle on ne l'accorde pas.

Ex. : *les champs de blé* : le « *blé* » peut sortir de ce contexte et exister en tant que tel. Il peut être pensé tout seul.

3 Synthèse

(éventuellement en étude dirigée)

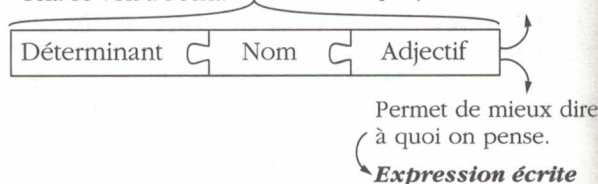
- Inscrire au tableau les conclusions, en étoile, autour du « puzzle ».
- Proposer aux élèves de les lire et de retrouver à l'issue de quel exercice, pour quel exemple ces remarques ont été faites. Temps d'évocation. Mise en commun.
- Faire chercher aux élèves dans quelles occasions, dans quels exercices ces conclusions pourraient être utiles. Les associer au schéma de récapitulation.

Orthographe

Les 3 mots s'accordent.
Cela s'entend à l'oral.
Cela se voit à l'écrit.

Lecture

Précise l'image ou le mot que j'ai dans ma tête.



4 Prolongements

1. Travail spécifique sur les perspectives d'application

- Reprendre le schéma de récapitulation et mettre en couleur les domaines d'application. Proposer aux élèves de s'imaginer, dans chaque discipline, utiliser les remarques écrites. Ils peuvent chercher de quelle manière concrète ils auront à les mettre en application.

Ex. : « *Quand j'écris en dictée, il faut que je repère ces trois mots, même si l'adjectif est éloigné.*

– *En expression écrite, quand il faut décrire quelque'un ou un endroit, on peut mettre des adjectifs pour expliquer mieux ce qu'on a dans la tête.* »

2. Élaboration personnelle

- Faire expliquer d'une autre manière ce qu'apporte l'adjectif : dessiner, raconter une histoire, construire une publicité... Photocopier par la suite quelques productions d'élèves ; les plus originales ou les plus drôles. En choisir quelques-unes incomplètes ou erro-

nées. Les faire commenter par la classe. N'accepter aucun jugement de valeur. Que les enfants argumentent à chaque fois pour dire en quoi cette production est intéressante. Si elle est erronée ou partielle, leur faire préciser ce qu'il faudrait compléter ou corriger.

Les élèves qui comprennent mal cette explication pourront s'appuyer sur un autre critère de reconnaissance. L'adjectif peut se déplacer, même si parfois cela choque l'oreille. La phrase reste compréhensible. Le nom complément, lui, n'est pas déplaçable, la phrase perd son sens.

D'autre part, un exercice spécifique de « la dictée à numéros » les entraînera à établir la distinction entre les deux types de groupes nominaux.

3

Incitation à l'évocation en P3

Relation entre les exemples travaillés et les conclusions dégagées.

La synthèse trouve alors un écho dans le souvenir du déroulement de la séquence que l'on prend le temps de retrouver.

4

Mise en projet d'appliquer dans des circonstances variées

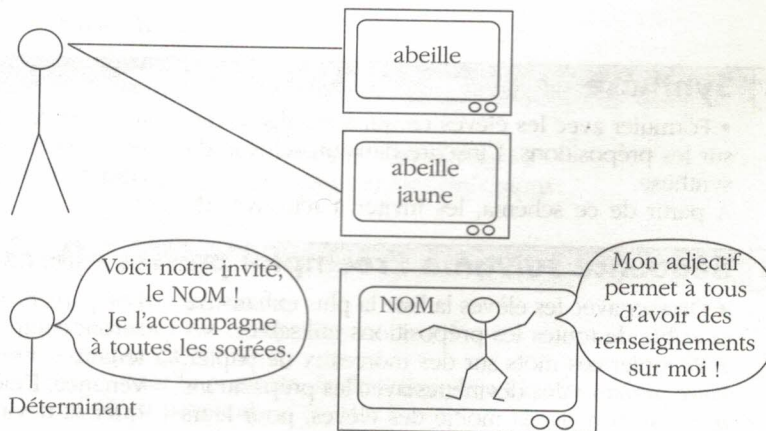
Les élèves peuvent parvenir à préciser les utilisations possibles et rester cependant très extérieurs à ces perspectives. Les idées sur « ce qu'il faudrait faire » peuvent rester à l'état d'idée et ne pas déboucher sur le projet. Insister pour que les

élèves se projettent dans la situation dont ils parlent, qu'ils s'imaginent vraiment dedans et qu'ils cherchent de quelle manière s'y préparer. Établir le rapprochement avec des difficultés ou les oublis réguliers qu'ils ont constatés peut aussi introduire des perspectives réalistes et personnelles, donc profitables.

Productions d'enfants

Sollicitation du paramètre 4 comme un moyen de faire émerger les représentations personnelles des élèves, de savoir ce qui a été compris ou ce qui a pris à leurs yeux un relief particulier.

Un nom tout seul, c'est comme une télé en noir et blanc.
Mettez des adjectifs, ça donne de la couleur.



L'expérience montre que les enfants identifient les prépositions le plus souvent sur des critères formels : ils reconnaissent les prépositions les plus cou-

rantes et les plus citées en exemple (les petits mots courts) et sont déconcertés par une préposition ne correspondant pas au modèle qu'ils ont en référence.

Objectifs
pédagogiques

- Doter les élèves de critères de sens pour pouvoir identifier les prépositions. Mettre en évidence les différents types de renseignements qu'elles apportent.
- Les faire utiliser volontairement pour faciliter par la suite leur identification.

DÉROULEMENT

1 Présentation : explication sur la signification du mot

• Présenter la préposition comme un mot dont la **position** est importante ; il est **placé devant** un groupe de mots.

• Écrire le mot « préposition » devant un trait symbolisant le groupe nominal qui suit. L'entourer.

Préposition _____

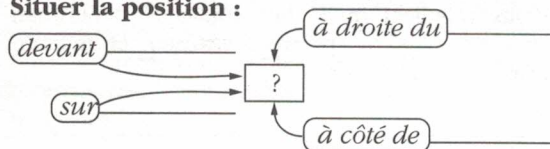
2 Jeu de devinettes

• Prépositions situant un endroit précis

Donner la devinette : « C'est un objet : il est **à droite du** tableau, **devant** le mur, **sur** le sol, **à côté de** l'estrade. »

• Écrire au tableau les prépositions autour d'un point d'interrogation qui symbolise l'objet à deviner. Laisser à chacun le temps de se remémorer la devinette, puis la reformuler. Faire donner la réponse par un élève qui reprend toutes les indications données auparavant.

Situer la position :



• Poursuivre avec d'autres sortes de prépositions (voir schémas ci-contre) :

- **Situant le moment** : d'une action ou d'un événement.

Ex. : « Cette action se passe **entre** le lever et le petit déjeuner, juste **après** la toilette. »

- **Situant la direction** : décrire un trajet déjà parcouru avec les élèves.

Ex. : « Je vais vous emmener en pensée dans un endroit que vous connaissez. Imaginez-vous marcher dans la direction que j'indique. Allez **vers** la piscine, passez **par** la rue des Potiers, marchez **jusqu'à** la petite place, traversez le pont qui passe **par-dessus** la voie ferrée. C'est ici. »

- **Situant la fonction** :

« Cet objet est utile **pour** se réveiller le matin. »

- **Situant l'appartenance, la contenance, ou la composition** :

« Cet objet est **à** Jean, il est **en** plastique, il est plein **de** stylos. »

3 Synthèse

• Formuler avec les élèves ce qui a été découvert sur les prépositions. L'inscrire dans un schéma de synthèse.

À partir de ce schéma, les inviter à retrouver de

mémoire les différentes prépositions utilisées dans les devinettes. Temps de recherche, puis mise en commun.

4 Séquence suivante : réemploi par les élèves

• Dresser avec les élèves la liste la plus exhaustive possible de toutes les prépositions utilisables.

• Recopier ces mots sur des morceaux de papier. Faire préparer des devinettes avec les prépositions tirées au sort par la moitié des élèves, pour leurs camarades.

Les papiers comportant les prépositions **à** et **de** seront complétés par l'indication suivante : appartenance, direction, contenance, composition, provenance. L'élève devra en tenir compte pour fabriquer sa devinette.

Cette séquence met en évidence des critères de fond, plus efficaces. La préposition est un indicateur permettant de situer un objet dans ses relations

avec d'autres objets : situation dans le temps ou dans l'espace, rapport d'inclusion, d'appartenance, etc.

*Objectifs
méthodologiques*

- Guider l'évocation vers le paramètre 3, la mise en relation que permet la préposition entre un objet (concret ou abstrait) et ce qui apporte des précisions à son sujet.

COMMENTAIRES

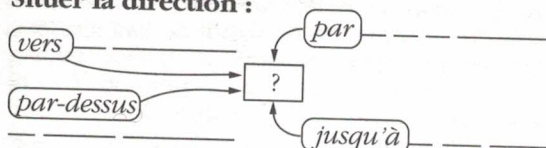
Présentation visuelle et verbale

1

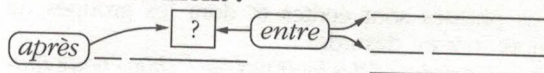
L'aspect ludique de la devinette

Il permet une approche plus digeste des liens logiques. Ce jeu montre que la préposition n'est pas réduite au rôle de mot introducteur. Elle apporte aussi des renseignements significatifs. Évoquer la devinette avec l'aide du schéma oblige à associer mentalement une donnée à chaque préposition. L'attention est ainsi focalisée sur le rôle de mise en relation de la préposition.

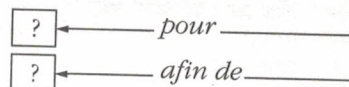
Situer la direction :



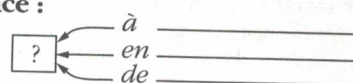
Situer le moment :



Situer l'utilité :



Situer l'appartenance, la composition ou la contenance :



2

Synthèse

3

Mot placé devant un groupe de mot

Préposition

Il annonce qu'on va donner des précisions.

Associer en pensée les exemples étudiés correspondant à chacune des conclusions dégagées permet de travailler le rapport entre explication et application. Le P3 est sollicité.

Les mots qui suivent vont renseigner sur :

- à quoi ça sert,
- à qui ça appartient,
- de quoi c'est composé,
- ce que ça contient,
- où situer la position, la direction, le moment,
- d'où ça provient.

Les prérequis de ces séquences sont les notions de sujet et de verbe, seuls termes de grammaire qui seront utilisés. Cette approche constitue un préalable indispensable à l'étude grammaticale de la phrase. Il peut sembler long mais ce travail installe des bases solides et

durables. Les enfants découvriront plus tard qu'ils ont fait de la grammaire sans s'en apercevoir.

Il s'agit de corriger la tendance des élèves à isoler un mot de la phrase pour l'analyser. Analyser signifie couper les liens. Encore faut-il les avoir identifiés pour

Objectifs
pédagogiques

- Préparer l'approche du concept de fonction par la mise en évidence des rapports de complémentarité que les mots de la phrase entretiennent les uns avec les autres.

DÉROULEMENT

1 Préalable

Complémentarité des groupes de mots

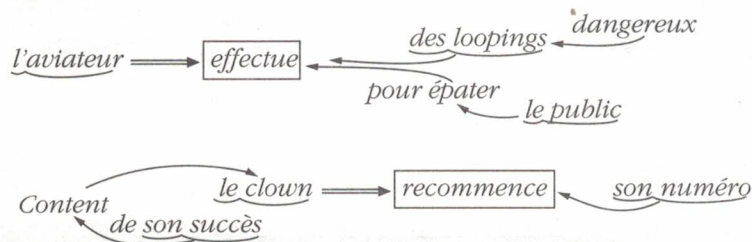
- Distribuer aux enfants une feuille sur laquelle des phrases sont écrites et dont les groupes de mots sont en désordre :
- Ex. : L'aviateur / des loopings / le public / pour épater / effectue / dangereux.
son numéro / le clown / recommence / de son succès. / Content

- Les élèves découpent les groupes de mots et reconstituent les phrases d'origine. Les inciter auparavant à se préparer à justifier leur choix.
- Mise en commun. Écrire la correction au tableau sous forme de schéma montrant ces rapports de complémentarité.

Principe de construction du schéma

- Inscrire autour de la structure sujet / verbe les autres mots de la phrase. Indiquer par une flèche quel mot donne un renseignement sur quel autre.

- Lorsque les relations de complémentarité entre les mots deviennent ainsi lisibles, il devient aisé d'en déduire la fonction des mots.



2 Progression : de la perception à l'évocation des liens logiques

1. Observer et reproduire le schéma, en évocation

- Inviter les élèves à « mettre ces schémas dans leur tête » car ils auront à les recopier de mémoire sur leur cahier. Leur demander d'observer l'emplacement particulier des mots autour de la phrase minimale.
- Montrer le tableau et le cacher plusieurs fois pour que chacun puisse évoquer, vérifier son évocation, écrire et corriger si besoin est.

- Annoncer que ce type de schéma sera utilisé pour des phrases nouvelles.

pouvoir les rompre. Les erreurs d'analyse viennent du défaut d'évocation de ces liens logiques.

Le schéma de la phrase constitue un outil montrant le rapport entre la fonction des mots et le sens général de la phrase. Établi seulement à partir d'une réflexion sur

ce que raconte la phrase, il oblige l'élève à en dégager la structure interne en s'appuyant sur sa signification. Il n'est pas encore question, ici, d'employer les termes de la grammaire.

*Objectifs
méthodologiques*

- **Rendre apparents les rapports de complémentarité des mots d'une même phrase.**
- **Présenter ces liens dans une structure schématique dans laquelle on puisse se déplacer de façon globale ou linéaire. Guider progressivement les élèves vers leur évocation.**
- **Apprentissage du processus mental de l'analyse.**

COMMENTAIRES

1

Cette recherche rend évidente aux élèves le fait que les mots de la phrase se complètent les uns les autres. Pour remettre la phrase en ordre, il a fallu chercher quel mot donne un renseignement sur quel autre.

La représentation schématique donne à voir des relations que la linéarité de la phrase ne permet pas de repérer. En effet, la structure grammaticale de la phrase ne correspond pas toujours à son ordre linéaire. Le complément peut se trouver placé avant, après, ou encore très éloigné spatialement du mot qu'il complète.

Ici, nous proposons en perception aux enfants ce qu'ils devront par la suite réaliser en évocation. La représentation schématique ne doit pas constituer une gêne pour les enfants dont la structure mentale est linéaire. Ils ont besoin d'un ordre de lecture du schéma et seraient très gênés si tous les

compléments étaient mis « en vrac » autour de la structure sujet / verbe. Ils ne sauraient alors comment y entrer. Nous avons donc organisé nos schémas pour qu'ils soient lisibles de gauche à droite. En revanche, les élèves sont libres d'organiser leur schéma comme ils le veulent, du moment que les liens logiques sont respectés. Certains, plus globaux, préféreront des schémas où les compléments sont disposés « en étoile » autour de la structure sujet / verbe.

2

Cette progression s'étalera sur plusieurs séquences pour que la structure grammaticale de la phrase soit complètement intégrée avant d'y appliquer les termes spécifiques désignant les fonctions des mots.

1. Copie sans support de perception

Le travail d'évocation incite à prendre conscience de la précision nécessaire. Les enfants se posent alors des questions : « Pourquoi ce mot est-il là et pas ailleurs? ». Ils évoquent la

place et l'ordre des groupes de mots et pour soulager leur effort, y cherchent un sens.

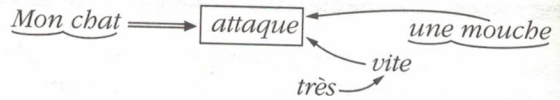
Le point de départ de la flèche est important. Il doit indiquer avec précision quel mot dans le groupe donne un renseignement sur un autre mot de la phrase. Les flèches doivent partir du chef de groupe et non des petits mots qui peuvent se trouver devant. Montrer que le verbe est toujours encadré et que le sujet lui envoie une double flèche.

2. Inventer des phrases et construire le schéma correspondant

Proposer aux enfants une structure sujet / verbe. Chacun la complétera à partir de l'évocation qu'elle suscite.

- Énoncer oralement « *le chat attaque* » et l'écrire au tableau. Demander aux enfants ce que cela déclenche dans leur esprit quand ils pensent ces mots.
- Échanger avec les élèves sur ce qu'ils ont pensé : reprendre quelques propositions d'élèves et construire chaque fois le schéma correspondant.
- Inviter à étayer la phrase, à l'enrichir avec des détails.

Ex. :



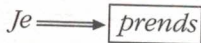
Chacun complète sur son cahier la structure donnée à partir des évocations spontanées qu'elle a suscitée.

- Entraîner la classe sur quelques structures sujet / verbe.

3. Construire en évocation les schémas des phrases

- Écrire une phrase complète au tableau : « *Je prends une glace dans le fond du réfrigérateur.* »

Inscrire dans le schéma seulement la structure sujet / verbe :



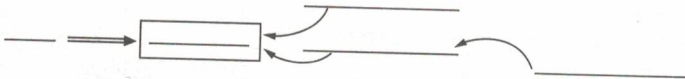
Les élèves observent en silence la phrase et cherchent mentalement comment compléter le schéma en s'appuyant sur la phrase.

- Mise en commun à l'oral, sans trace écrite. Chacun profite de l'échange pour vérifier si son idée est bonne. Réalisation du schéma sur le cahier d'essai et correction.

4. Transposition d'une structure

- Inscrire au tableau quelques schémas des phrases travaillées auparavant. Effacer les mots et laisser intacts les structures des différents schémas. Laisser les flèches apparentes et inscrire un trait à la place de chaque groupe de mots. Chacun tente d'intégrer au « squelette » une autre phrase de sa composition.

Ex. : On peut y associer la phrase « *Nous passons nos vacances dans le chalet de mon oncle.* »



5. Processus d'analyse

- Prononcer une phrase, en faire évoquer la signification.
- L'écrire au tableau. Demander de construire mentalement le schéma, de penser aux relations des mots de la phrase. Temps d'évocation.
- Souligner un groupe de mots ou un mot particulier ; les élèves devront écrire sur l'ardoise le mot qu'il complète.

Ex. : « *J'avais brisé la belle tasse de thé en porcelaine de **ma grand-mère.*** »

- Effacer la phrase. Écriture sur l'ardoise, mise en commun et correction.

Faire en sorte que le mot à analyser soit parfois éloigné du mot qu'il complète, de façon à rendre indispensable la prise en compte de la phrase dans sa globalité.

2. Évoquer une situation et la traduire en une phrase

Insister pour que les élèves s'appuient sur leur évocation pour compléter la structure de base, de façon à éviter que ceux qui sont trop occupés par la réponse à fournir ne proposent que des phrases stéréotypées.

La construction de la phrase vient dans le prolongement d'une situation pensée, ce qui incite à s'intéresser aux rapports de sens entre les mots.

« J'ai pensé à un chat noir qui attaque dans le grenier un oiseau.

- J'ai vu mon chat qui attaque une mouche...

- Je me suis dit que c'était une proie.

- Je n'ai pas eu le temps de le voir attaquer parce que c'était très vite. »

Ajouter petit à petit des compléments de leur invention permet aux élèves de les hiérarchiser, en se basant sur le message de la phrase. Les compléments s'inscrivent autour du schéma de base **par ordre d'importance** en fonction de ce qu'on veut exprimer. Le mot « très » vient en second par rapport à « vite » même s'il le précède dans le déroulement linéaire de la phrase. Ce principe de hiérarchisation est celui qui est sollicité en analyse grammaticale.

La construction du schéma peut se faire en évocation aussi bien pour ceux qui évoquent visuellement que ceux qui évoquent auditivement. Ces derniers peuvent verbaliser mentalement les relations qu'ils découvrent et s'appuyer sur la structure linéaire de la phrase que le schéma respecte.

Analyse d'une erreur

Une élève constate :

« J'ai accroché le mot "réfrigérateur" au verbe.

- Sais-tu pourquoi ?

- J'ai vu mes mains qui prennent dans le réfrigérateur une glace.

- Vérifie si ton image correspond vraiment à ce que dit la phrase.

- Oui, c'est pareil.

- Est-ce que, d'après la phrase, tu trouves tout de suite la glace ?

- Non, je fouille dans le fond... Ah, "réfrigérateur" se rapporte à "fond". »

Le mot « fond » n'avait pas été pris en compte dans l'évocation visuelle que cette élève s'était donnée. On insistera sur la nécessité d'évoquer concrètement la signification de la phrase, d'y intégrer tous les mots avant d'explorer leurs relations.

Si certains élèves ne trouvent pas d'exemple obéissant à la même structure, ils peuvent bénéficier des idées des camarades.

Évoquer la phrase proposée par un autre et « l'accrocher » mentalement à la structure étudiée leur permet d'associer des modèles différents. Ils élargissent un peu leur perspective d'utilisation.

Le mot souligné dont il faut analyser les relations n'est montré que dans un second temps. Cela incite les élèves à tenir compte des rapports d'ensemble avant de se focaliser sur un élément.

Le processus d'analyse grammaticale demande d'évoquer l'élément dans son rapport à la globalité.

Cette fiche fait suite à la précédente. Elle ne peut fonctionner qu'après une bonne intégration du schéma des phrases. Il est intéressant d'aborder ce concept d'une façon globale. Dans cette approche, les fonctions différentes des mots sont abordées à l'intérieur d'une même phrase. Passer en revue les différents « métiers » des mots permet d'en

dégager le point commun et met en relief le concept même de fonction. Le rôle des compléments apparaît par contraste avec celui des mots introducteurs.

Pour désigner la fonction d'un mot, nous insistons ici sur une formulation incluant un verbe : « détermine, complète, introduit... ».

L'emploi habituel des substantifs pour

Objectifs
pédagogiques

- Comparer les différentes fonctions des mots à l'intérieur de la phrase.
- Répertorier les fonctions de base.
- Identifier la fonction d'un mot.

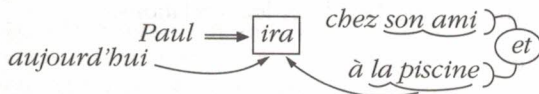
DÉROULEMENT

1 Première séquence : présentation

• Travailler le schéma d'une phrase

comportant au moins une préposition, des déterminants et une conjonction de coordination.

Ex. : *Aujourd'hui, Paul ira chez son ami et à la piscine.*



• Mettre en évidence les différents rôles

On observera :

- **les mots qui complètent** : ils envoient une flèche vers un autre mot (nom, verbe...). Ils donnent un renseignement sur ce mot ;

- **le mot qui relie** : placé entre deux groupes qui font le même métier, il les accroche ensemble ;

- **les mots qui déterminent** : ils n'envoient pas de flèches. Placés juste devant les noms, ils annoncent le masculin ou féminin et le singulier ou le pluriel. On dit qu'ils déterminent parce que si on les change, les mots qui suivent changent aussi ;

• **Annoncer le principe de l'analyse** : il faudra dans une phrase, dire quel est le métier du mot encadré ; pour cela, explorer les quatre possibili-

- **les mots qui introduisent** : placés au début d'un groupe de mots, ils n'envoient pas de flèche. Ils précèdent ce groupe de mots.

• Écrire les définitions sur une partie du tableau en face du schéma. Amener les élèves à évoquer les relations entre les définitions données et l'exemple.

Cacher le schéma et demander de chercher dans son souvenir quels mots de la phrase correspondent à chaque définition.

Cacher ensuite les définitions et demander de retrouver le « métier » de chaque mot de la phrase.

• Inscrire ensuite la liste des différents métiers possibles avec leur symbole :

Compléter →

Relier)-(

Déterminer ~

Introduire —

Cacher alternativement les symboles et les métiers en faisant évoquer ce qui est caché.

tés et choisir celle qui convient.

Faire récapituler mentalement les quatre possibilités dans cette perspective.

2 Séquences suivantes : identifier une fonction

• Écrire une phrase au tableau de façon linéaire. Inviter les élèves à constituer le schéma en pensée.

• **Encadrer ensuite le mot ou le groupe de mots dont on doit trouver la fonction.** Les enfants doivent dire s'il complète, s'il relie, introduit ou détermine un autre mot de la phrase et lequel.

Ex. : *Les enfants pataugeaient dans la mare, contents d'être en vacances.*

« Contents » complète « les enfants ».

• Lorsque le principe est compris, énoncer une nouvelle phrase oralement.

Ex. : *Grand-Père se repose dans le jardin.*

Inviter les enfants à en évoquer le sens concret. Écrire au tableau seulement le mot dont il faudra dire le rôle. Ex. : « dans » (ce mot introduit le groupe « le jardin »).

Poursuivre ce travail sur d'autres séquences. Proposer au début seulement des phrases simples avec une seule proposition.

désigner la fonction est source de confusion avec la nature. La fonction est un rôle, un métier. La désigner en terme d'action est plus approprié qu'en terme d'état. Il vaut mieux habituer l'enfant à dire « complète le mot... » plutôt que « complément du mot... »

Cette confusion entre nature et fonction est à l'origine d'une erreur récurrente.

Souvent, dans une analyse, les enfants écrivent « complément circonstanciel » et s'arrêtent là. On a beau leur rappeler la nécessité de préciser « de quel mot », ils l'oublient parce que le terme de complément est devenu une étiquette désignant le mot au lieu d'une explication sur son insertion dans la phrase.

*Objectifs
méthodologiques*

- Apprendre le processus mental de l'analyse.
- Penser le mot à analyser en relation avec les autres mots de la phrase.
- Sollicitation du P3.

COMMENTAIRES

Évocation des relations entre l'exemple donné et les définitions

Il faudra montrer et cacher plusieurs fois le schéma pour que les enfants puissent situer quels sont les mots concernés par chaque définition. Ensuite, on leur demandera de récapituler en pensée les exemples de mots associés à chacune des définitions.

L'évocation est guidée vers le P3 puisqu'il s'agit d'associer en pensée le support de perception proposé à l'information manquante.

Récapitulation mentale des quatre fonctions

Annonce de l'objectif et mise en projet de déterminer la fonction d'un mot

Travail évocatif

Le mot à analyser est spécifié seulement après l'étude, en évocation, de la structure de la phrase. Par la suite, on ne demande plus aux élèves de constituer en pensée le schéma. Cependant, la phrase sur laquelle ils travaillent doit être évoquée dans son intégralité avant d'indiquer le mot à analyser. Toujours pour prendre l'habitude de tenir compte du contexte du mot qu'on analyse. Faire analyser ce que relie la conjonction de coordination **et** dans différentes phrases. Cette

conjonction peut relier des mots mais aussi des groupes qu'il faut identifier. C'est possible en s'appuyant sur le paramètre 1, en évoquant la signification concrète de la phrase.

Proposer des phrases présentant des mots identiques mais des structures différentes affine le travail de discrimination et amène les enfants à se raccrocher au sens de la phrase.

*Paul et son ami cherchent une idée de jeu.
Paul cherche et appelle son ami.*

On exploitera la notion de complément dans ce qu'elle a de plus vivant, de plus incarné : la communication. Si l'enfant manie les compléments, les

intègre volontairement dans son expression, il pourra les reconnaître dans un texte, y appliquer sans confusion les termes de la grammaire parce qu'à la

Objectifs pédagogiques

- Montrer la précision qu'apportent les compléments circonstanciels du verbe.
- Établir un rapprochement entre l'enrichissement d'une phrase et l'efficacité de la communication.
- Faciliter par ce biais l'approche grammaticale.

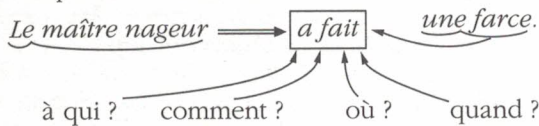
DÉROULEMENT

1 Première séquence : enrichissement d'une structure de base

- Choisir un événement dont les enfants ont tous été témoins. Incrire au tableau la structure minimale de la phrase qui raconte cet événement.



- Demander aux enfants de se représenter l'événement dont parle cette courte phrase. Il faudra enrichir la phrase en donnant des précisions. Temps de recherche et mise en commun.
- Laisser parler les enfants tour à tour sans commenter leurs réponses. Compléter le schéma du tableau :



- Inviter les enfants à comparer ce qu'ils ont ajouté avec les questions du tableau. S'ils n'ont pas eu l'idée spontanément de chercher dans toutes les directions proposées au tableau, leur demander de construire une phrase la plus complète possible. Ils l'écriront tout à l'heure sur le cahier mais le schéma sera caché.

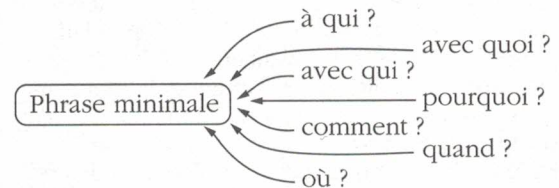
- Temps de recherche. Écriture de la phrase sur le cahier, tableau fermé. Vérification avec le cahier fermé et le tableau ouvert. Échange à propos des erreurs ou des oublis éventuels.

Conclusion : les mots ou groupes de mots qui répondent aux questions du tableau donnent des renseignements sur l'action. Ce sont des compléments du verbe.

2 Deuxième séquence : travail d'expression orale

- Chacun cherche dans ses souvenirs de vacances une action précise et inhabituelle, vécue par soi-même ou par quelqu'un de son entourage.
- L'exprimer aux autres en une seule phrase.
- Temps de réflexion, chacun prépare sa phrase.

- Écrire au tableau le schéma :



*base, cet apprentissage aura été porteur de sens.
Cette mise en situation répond particulièrement aux besoins des enfants qui ont*

une compréhension d'application ou très ancrés dans le paramètre 1, que la facette concrète d'un apprentissage attire.

*Objectifs
méthodologiques*

- Enraciner l'étude des compléments circonstanciels dans le paramètre 1.
- Montrer les évocations erronées suscitées implicitement par l'emploi d'une phrase imprécise et pauvre.
- Orienter le projet vers la perspective d'une exploitation en expression écrite et orale : préciser sa pensée pour mieux la communiquer aux autres.

Pour être efficace, cette projection dans l'avenir ne peut être théorique. L'élève ne pourra effectuer l'anticipation nécessaire qu'à la condition d'avoir vécu des situations d'application concrètes et significatives.

COMMENTAIRES

Sollicitation du P1

1

La comparaison entre l'événement réel et la phrase qui l'exprime met en relief la pauvreté et l'imprécision de cette structure minimale et incite à l'enrichir.

Laisser d'abord les élèves compléter spontanément la phrase met en relief le fait que l'on ne pense pas à donner toutes les précisions nécessaires. La plupart des élèves auront à s'appuyer sur le schéma pour compléter leur phrase.

Évocation de la consigne symbolisée par le schéma. Il s'agit de préparer mentalement sa phrase et d'associer à chaque question le renseignement qui y répond.

Correction en évocation

Ce jeu entre le tableau et le cahier empêche l'enfant de rester passif devant deux perceptions différentes. Lui en ôter une pendant qu'il profite de

l'autre l'oblige à solliciter ses évoqués ; la comparaison devient vraiment active parce qu'elle se fait en évocation.

2

Travail évocatif avant de donner sa phrase pour éviter une production impulsive et improvisée. Faire raconter aux élèves une expérience vécue présente un intérêt particulier. Souvent l'émotivité s'en mêle et oblitère le message essentiel ; on raconte trop ou pas assez, et souvent dans le désordre. La situation présente un enjeu puisqu'il faut se faire comprendre, le temps d'évocation est

alors nécessaire pour une mise à distance de l'émotion précipitante ou paralysante. L'expression en une seule phrase oblige à se centrer sur le plus important.

• Un enfant propose sa phrase. Lorsqu'il omet un complément qui serait nécessaire à la clarté de son propos, pointer au tableau la question sans réponse et proposer un complément « absurde » pour obliger l'enfant à préciser son expression.

Ex. : « *J'ai fait de l'escalade /*

- sur le sommet des vagues ? avec un éléphant ? à 4 heures du matin ? »

Faire reformuler à l'enfant sa phrase complète. Lui laisser le temps d'y réfléchir avant de l'exprimer oralement.

Pour lui faire prendre conscience du défaut de compléments et des erreurs d'interprétation que cela peut entraîner, on peut aussi pointer au tableau les questions sans réponses et demander aux camarades de se représenter les renseignements manquants.

Chacun les évoque et propose sa version. L'élève réalise alors le décalage avec ce qu'il avait voulu dire. Il précise le souvenir qu'il avait en tête.

Synthèse : temps de récapitulation de la séquence

Il s'agit de formuler ce qu'on en a retenu et qui pourrait servir dans d'autres circonstances, à savoir l'utilité des compléments pour mieux se faire comprendre à l'oral ou à l'écrit.

3 Troisième séquence : travail d'expression écrite

Le thème est celui d'un événement inhabituel qu'on aimerait vivre. Il s'agit de le décrire en étant très précis, avec beaucoup de détails, et pour cela utiliser les compléments. Il faudra s'imaginer vivre cet événement, le vivre en pensée.

Ceux qui manquent d'idées peuvent s'inspirer des souvenirs racontés précédemment par les camarades, qui ont déclenché des envies.

Le schéma avec toutes les questions à se poser est affiché, chacun s'appuie dessus pour chercher des idées et réfléchit à ce qu'il va écrire. Lorsqu'on commence à rédiger, le schéma est caché. Après un moment, inviter les enfants à vérifier s'ils ont pensé à utiliser tous les compléments proposés.

4 Évaluation

Elle peut se faire après plusieurs jours d'intervalle.

• Lire à la classe un texte composé par un camarade. Tous les élèves essaient de « vivre » le désir exprimé par l'auteur, en écoutant le texte. Ils diront ce qui, dedans, les a aidés à se représenter des détails. Si le texte manque d'informations précises, ils pourront raconter les évocations personnelles qu'ils y ont ajoutées. L'auteur pourra s'en inspirer pour améliorer la qualité de sa rédaction. On pourra étaler ces lectures sur deux semaines pour ne pas lasser les élèves.

Cette « provocation » doit rester gentille. Il est hors de question de donner à l'enfant l'impression qu'on se moque de lui.

Mise en évidence des évocations qu'on suscite chez les autres sans le vouloir.

Il peut être difficile de parvenir à placer tous les compléments dans la même phrase. Les phrases finissent par s'alourdir et l'exercice devient artificiel. Les élèves peuvent distribuer les renseignements apportés par les compléments dans des phrases différentes. L'important est qu'ils aient compris la nécessité de gagner en précision.

Ex. : un élève raconte : « J'ai appris à faire de la planche à voile sur un lac, pendant une semaine. »

Les camarades ont essayé de se représenter comment c'était.

« Je l'ai vu faire de la planche et il y avait beaucoup de vent. »

- Je me suis dit que c'était son père qui lui apprenait.

- J'étais à sa place, et c'était fatigant.

- Pourquoi ?

- Parce que c'était long d'en faire toute la journée. »

Après un moment de réflexion et avec l'aide de la classe, l'élève rectifie sa phrase :

« Tous les matins, pendant une semaine, j'ai pris des cours de planche, sur un lac, avec un moniteur. »

Préparation du récit

3

Temps de réflexion sans écrire, avec l'aide du schéma.

La rédaction se fera sans support : incitation à évoquer la consigne symbolisée par le schéma.

4

Un entraînement régulier s'impose dans la construction des phrases. Les élèves, peu guidés dans ce genre d'exercice, emploient toujours les mêmes structures, souvent bancales, et ne savent com-

ment progresser. On espère que la lecture leur donnera le sens des phrases correctes. Espoir vain si le projet de l'élève se borne à la compréhension de l'histoire lue. Si les enfants comprennent des phrases avec des

*Objectifs
pédagogiques*

- Doter l'élève d'un support concret pour le guider dans l'analyse syntaxique et dans la construction de ses propres phrases.
- L'entraîner par des exercices progressifs à construire des phrases complexes et à en varier la structure.

1 Description de l'outil à manipuler

L'étoile est l'outil exploité au cours de ces séquences.

Le verbe, inscrit au centre, **en symbolise le noyau**, à partir duquel tous les autres mots se placent. Le sujet, à sa gauche, et le complément d'objet, juste à sa droite, permettent une lecture linéaire de la phrase minimale.

Les compléments circonstanciels du verbe prennent place à chaque branche de l'étoile.

Ils rayonnent et sont l'expansion de la structure sujet/verbe/CO. Ils peuvent apparaître et disparaître selon les phrases, c'est pourquoi les branches de l'étoile sont repliables. Elles peuvent être ramenées en arrière lorsque les compléments correspondants ne sont pas utilisés dans la construction d'une phrase. Coloriées en orange, elles se distinguent de la structure minimale, en rouge, qui, elle, reste fixe (excepté la zone du CO). Les seuls termes de la grammaire utilisés sont le

sujet et le verbe, les compléments sont désignés par les questions qui leur correspondent. Les flèches indiquent de quelle manière identifier les compléments. On doit prononcer le verbe et poser, dans son prolongement, la question inscrite sur la branche de l'étoile.

Même si le CO n'existe pas dans toutes les phrases, nous le plaçons dans la structure centrale pour montrer qu'il appartient à la phrase minimale et marquer le fait que son statut n'est pas le même que celui des compléments circonstanciels. La zone du CO sera découpée sur son bord extérieur de façon à pouvoir la replier vers l'arrière lorsque la phrase ne comprend pas de CO. La distinction entre les deux formes de CO, directs et indirects, sera abordée ultérieurement, lors de l'accord du participe passé des verbes pronominaux. En effet, c'est dans le contexte de cette règle d'accord que cette distinction se révèle utile.

2 Exploitation

Cette étoile servira tout au long de l'année de support pour construire ou vérifier la construction de phrases cohérentes. Chaque élève dispose de son étoile, ainsi que le groupe classe pour lequel on en fabriquera une grande.

Cet outil sert à traduire la structure des grands groupes fonctionnels de la phrase.

On peut déplacer son doigt à travers les différentes branches de l'étoile pour associer les groupes fonctionnels à la phrase prononcée et

identifier la structure de la phrase au fur et à mesure de son déroulement linéaire.

On peut ensuite replier les branches de l'étoile non exploitées ou la zone du CO, de façon à rendre manifeste cette structure.

Ce travail de manipulation constitue une aide à l'évocation des liens logiques. Les enfants seront guidés progressivement vers l'évocation des structures qu'ils auront appris à traduire par cet outil.

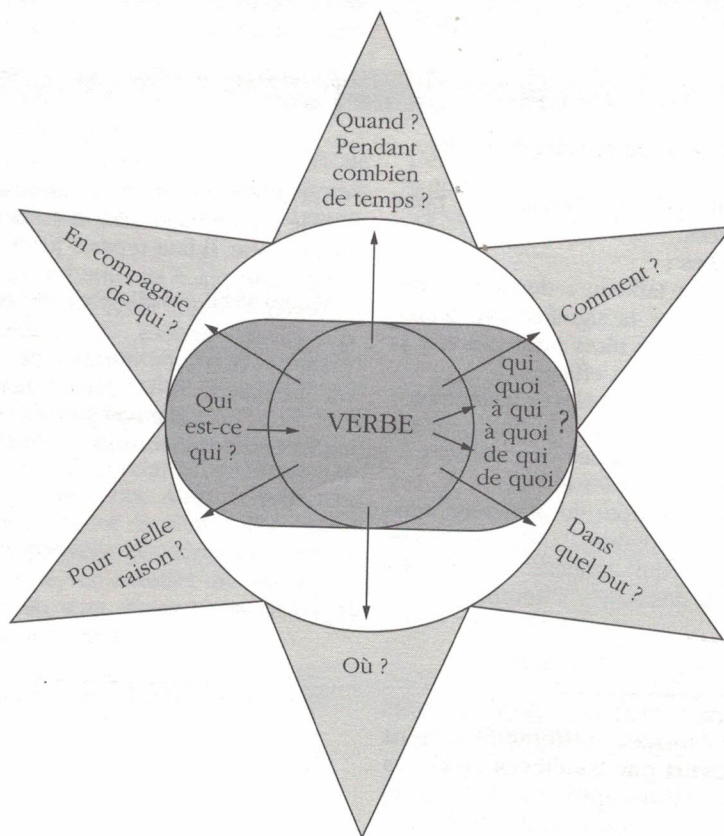
« que », des « dont », ils ne savent pas les employer eux-mêmes à bon escient. Il est nécessaire d'explicitier les bases de construction des phrases, et d'orienter délibérément l'attention des élèves vers

leur architecture. On leur proposera une « synthèse grammaticale » dans laquelle ils apprendront à se déplacer mentalement pour construire des phrases solides et de structure variée.

*Objectifs
méthodologiques*

- Éviter le piège d'une approche de la grammaire trop souvent réduite au P2.
- Solliciter les paramètres 1 et 3 : identification de la structure de la phrase par un appui sur sa signification concrète.
- Aide d'un outil à manipuler permettant de rendre apparente la structure fonctionnelle de la phrase et servant de support à son évocation :
 - montrer ainsi que les liens de structure n'obéissent pas toujours au déroulement linéaire de la phrase,
 - rendre perceptible l'inclusion d'un groupe fonctionnel à l'intérieur d'un autre.
- Inscrire l'analyse dans le but d'améliorer la construction de ses propres phrases.

1



DÉROULEMENT

1 Première séquence : prise de contact avec l'outil**Observation**

• Proposer aux enfants de raconter quelque chose à propos de leur dernier week-end et qui pourrait intéresser la classe.

Montrer l'étoile grand format, reformuler chaque phrase proposée par un élève et désigner au fur et à mesure les branches de l'étoile concernées. Le

tracé du doigt suit le déroulement linéaire de la phrase prononcée. Ne rien expliquer au départ, laisser les élèves observer.

• Proposer aux enfants de ré-évoquer le trajet montré et prononcer à nouveau la phrase.

• Renouveler l'expérience avec d'autres phrases ; inviter auparavant les élèves à chercher pourquoi le doigt se promène de cette façon sur l'étoile.

Par la suite, **inciter à anticiper le trajet que la main fera** : prononcer tout haut la phrase, chacun s'imagine le trajet de la main, tracer ensuite le chemin de la phrase.

Enfin, laisser les enfants s'exprimer sur ce qu'ils ont compris.

« Le doigt nous montre sur l'étoile comment la phrase est fabriquée... »

Reproduction de l'étoile

Chaque élève s'essaie à reproduire de mémoire l'étoile sur un papier.

La décrire auparavant, raconter comment s'y prendre pour la dessiner. Laisser un temps d'observation.

Lorsque l'élève est parvenu à la recopier sur un brouillon, il peut la reproduire sur un papier cartonné de couleur et la découper.

2 Séquences suivantes : utilisation de l'outil**Alternance d'analyse et de construction de phrases**

Cet outil peut être utilisé quotidiennement, pour de très courts exercices.

« Analyse » de phrases :

• Écrire une phrase au tableau : demander aux élèves de s'en représenter la signification, d'évoquer le sens de chacun des mots pour pouvoir la garder en tête lorsqu'elle sera effacée.

Une fois qu'elle est effacée, les élèves tracent avec leur doigt le circuit de la phrase à l'intérieur de l'étoile puis, replient les branches non utilisées.

Correction, puis échange sur les erreurs.

• Proposer des phrases dont la structure syntaxique est la même, mais dont l'ordre des compléments diffère, ce qui associe les mêmes branches de l'étoile à des trajets différents.

• Travailler des phrases successives qui présentent le même trajet mais dont la taille des compléments varie. Il faut repérer jusqu'à quel moment le doigt reste placé sur une branche précise.

• Veiller à ce que les groupes compléments soient d'ampleurs variées, à l'intérieur d'une même phrase. Un groupe nominal peut être particulièrement expansé, et un autre très réduit.

Ex. : *« La nouvelle équipe de cosmonautes américains embarque maintenant dans la fusée. »*

• Travailler à chaque séquence deux ou trois phrases. **Faire ré-évoquer systématiquement ce qui a été découvert par les élèves au cours de la séquence.** Les élèves apprendront progressivement à faire exister mentalement l'étoile, à la manipuler en pensée, ils sauront par la suite s'appuyer sur des structures évoquées.

1

Pause évocative : récapitulation mentale de la démonstration

Le geste de compréhension est ici sollicité : il s'agit d'associer deux évoqués : celui du trajet effectué par la main et celui de la phrase pronon-

cée. On incite l'élève à évoquer d'abord avant de faire des suppositions, ce qui limite le risque des réponses données « au hasard ».

Travail évocatif d'anticipation du trajet de la main

Cette démonstration vise seulement à donner un sens à l'outil que les élèves vont reproduire. D'autres exercices permettront de les habituer à « analyser » des phrases de cette manière.

Le trajet de la main ne devra pas être confondu avec les flèches de l'étoile. Les flèches indiquent comment trouver la branche sur laquelle le doigt se pose.

La flèche indique ce qu'on doit penser pour identifier les compléments, tandis que le trajet du doigt reflète le déroulement linéaire de la phrase.

Copie en évocation

Décrire le but à atteindre et l'ordre des opérations pour y parvenir.

Il est nécessaire de **donner une existence mentale à cet outil** pour que les élèves puissent le manipuler efficacement et ne pas rester englués dans sa perception lorsqu'ils travaillent avec. **Cette reproduction de mémoire permet** à chacun **de s'approprier l'outil**, de repérer les ques-

tions incluses dans chaque branche. Veiller à laisser les enfants libres de multiplier les allers-retours pour cette copie en évocation.

2

Phrase donnée à évoquer

Il s'agit de freiner l'impulsion de manipuler l'étoile à tout hasard. La mise à jour de la structure doit être le résultat d'une recherche, d'un travail intentionnel.

L'étoile offre un cadre spatial pour distribuer, autour du verbe, les renseignements donnés par les compléments de la phrase.

Mise en évidence des structures linéaires et spatiales

Le circuit de la main suit le déroulement linéaire de la phrase, le pliage des branches non exploitées met en évidence sa structure grammaticale dans l'espace. Les enfants vont découvrir que la structure de la phrase est indépendante de l'ordre d'apparition des groupes de mots. Ainsi, le sujet n'est pas toujours placé en début de phrase. Les enfants découvrent qu'ils peuvent se déplacer mentalement dans la phrase, et associer au verbe des compléments qui en sont éloignés (du point de vue du déroulement linéaire).

Pause de récapitulation à l'issue de chaque séquence

Construction de phrases dont la structure est précisée

• Montrer la grande étoile du tableau. En replier certaines branches pour faire apparaître seulement

certain compléments. Les élèves mémorisent la structure proposée.

Cacher l'étoile. Ils construisent chacun une phrase correspondant à la structure indiquée.

Analyser dans le but de construire

• Écrire une phrase au tableau. Le but de l'exercice est d'en construire une nouvelle de structure similaire. Les enfants effectuent leur analyse, avec ou sans l'aide de l'étoile, dans la perspective de construire leur phrase.

Lancer le dialogue sur la manière dont le projet de construire a permis de guider l'analyse. L'étoile a-t-elle été utilisée concrètement, en évocation ou pas du tout? Quels moyens l'élève a-t-il mis en œuvre?

Élaboration de phrases complètes

Chacun pense à un petit événement à raconter. Il compose sa phrase en veillant à prendre en compte le plus grand nombre possible de

branches de l'étoile. Les compléments sont incorporés à la phrase minimale dans l'ordre qui convient à l'élève mais il lui faut vérifier qu'ils y figurent.

3 Insérer dans les exercices des difficultés progressives

S'appuyer sur des critères de fond

• Associer dans une même phrase des renseignements sur le but et les raisons de l'action, pour que les élèves puissent mieux les différencier.

Ex. : « *Au siècle dernier, à cause d'une famine, des marins irlandais sont partis vers l'Amérique pour s'y installer.* »

• Travailler des ordres linéaires moins convenus : par exemple, le COD pronom, placé entre le sujet et le verbe.

Ex. : « *Je t'ai appelé pendant la récréation.* »

• Placer de faux indices dans les phrases à analy-

ser incite les élèves à s'appuyer sur le sens de la phrase pour identifier les compléments, plutôt que sur des indices purement formels.

Ex. : « *Je pars à la montagne dans trois jours.*

Il a accepté cette mission dangereuse avec courage. J'écris souvent à la craie.

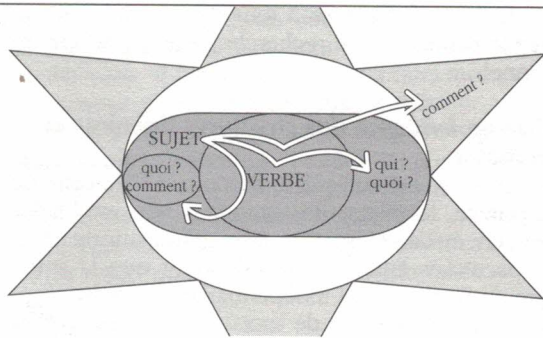
Tu écris de la main gauche. »

Ou bien, proposer des phrases très proches mais dont les compléments diffèrent :

« *Demain, je recevrai mes amis pour fêter mon anniversaire... au moment de mon anniversaire... parce que c'est mon anniversaire.* »

Insérer des attributs du sujet

• Convenir avec les enfants de leur réserver une place dans l'espace du sujet pour marquer le fait que l'attribut précise l'évocation qu'on se donne du sujet. Il en fait partie intégrante. Le tracé rend manifeste un geste de retour vers le sujet après un passage par le verbe, et correspond bien au sens de la phrase.



4 Introduire les termes de la grammaire

Lorsque les élèves ont appris à « analyser » de cette manière les phrases, en s'appuyant sur leur sens, et à en construire de structure variée, on pourra reproduire une autre étoile mais on y remplacera les questions désignant les compléments par leur nom : COI, COD, CC de lieu, de temps, de manière, d'accompagnement, de cause, de but...

Les exercices d'analyse prennent du sens s'ils sont présentés dans la perspective de s'inspirer d'un modèle pour bâtir soi-même une phrase. L'analyse devient alors un passage obligé : traduire la structure par le pliage des branches de l'étoile et repérer le trajet de la phrase permet de se détacher du modèle pour une élaboration personnelle.

La mise en projet de construire une phrase de même structure guide la phase d'analyse.

De la perception à l'évocation et du P1 au P3 :

Les élèves parviennent progressivement à effectuer l'analyse sans l'étoile. Ils peuvent s'appuyer sur l'évocation de leur manipulation et ensuite ne même plus y faire référence si le repérage de la structure s'est inscrit comme un automatisme. Chacun lâche la référence à l'outil concret au moment où il s'estime prêt à le faire.

3

Solliciter l'évocation en P1 pour déjouer les pièges formels

Pour repérer les compléments, les élèves ont tendance à s'appuyer sur des indices formels qui les dispensent d'évoquer le sens de la phrase et qui les induisent souvent en erreur. Ainsi, **dans** risque d'être associé systématiquement à un renseignement sur le lieu, **avec** à un complément d'accompagnement. Proposer des phrases qui insèrent ces prépositions dans d'autres branches de l'étoile amène les élèves vers les évocations en P1, indispensables à l'identification du sens des complé-

ments.

C'est la raison pour laquelle les questions inscrites dans les branches ne comprennent pas ces prépositions qui risquent d'induire en erreur. À la question « avec qui? », nous préférons « en compagnie de qui? ».

L'attribut du sujet

La distinction attribut de sujet / COD / CC de manière, n'est pas facile à établir. En effet, l'attribut répond à la question « quoi? », posée après le verbe (d'où confusion avec le COD) ou « comment? » (d'où confusion avec le CC de manière). L'évocation visuelle, dans le cas de la confusion avec le COD, peut aider :

- le sujet et son attribut correspondent au même objet mental, ces deux mots sont traduits en évocation par le même élément de l'image (cas de l'évocation visuelle première) ou par la même

image (évocation visuelle seconde).

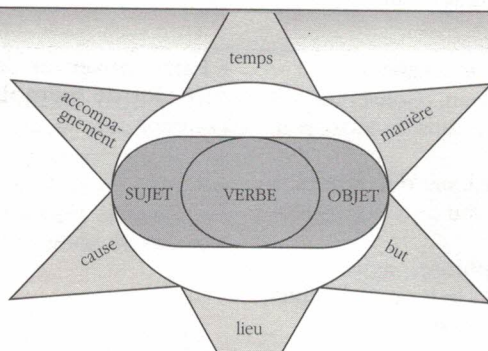
Ex. : *Antoine est délégué.*

Je peux voir Antoine avec son titre de délégué ou revenir sur l'image d'Antoine lorsque je lis le mot « délégué »;

- le sujet et son COD correspondent à deux endroits différents de l'image ou à deux images différentes.

Ex. : *Antoine mange une pomme.* Je peux visualiser Antoine d'un côté, la pomme de l'autre ou faire apparaître la pomme dans l'image suivante.

4



Les propositions relatives insérées dans les principales en interrompent le déroulement et posent des problèmes particuliers en dictée, pour l'accord du sujet et du verbe de la principale. Cette structure particulière de phrase complexe sus-

Objectifs
pédagogiques

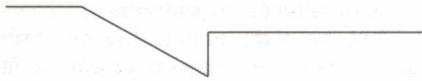
- Saisir la proposition principale dans sa continuité, même si elle est coupée par une proposition relative.
- Mieux gérer les accords entre le sujet et le verbe de la principale.
- Mieux comprendre des énoncés comprenant des phrases complexes.

DÉROULEMENT

1 Première séquence : associer la structure de la phrase à un schéma

1. Exposition du principe

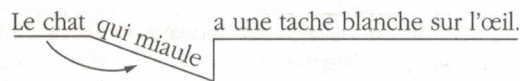
- Dessiner au tableau le schéma ci-dessous.



• Énoncer oralement : « *Le chat qui miaule a une tache blanche sur l'œil.* »

Inviter les élèves à s'en représenter le sens, puis écrire la phrase.

• Proposer ensuite de chercher à quel endroit du schéma placer les mots de la phrase. On obtient la disposition suivante :



• Procéder de la même manière avec des propositions relatives introduites par **que**, et **dont** : la proposition principale reste identique.

« *Le chat que j'ai apprivoisé a une tache blanche sur l'œil. dont je t'ai parlé...* »

Changer de proposition principale pour la relative introduite par **où** car elle renseigne sur un lieu ou une époque.

L'endroit où il s'est réfugié est inaccessible.

• Montrer que la proposition principale est coupée en deux morceaux. Le schéma aide à la lire dans sa continuité. Ces schémas serviront de support pour la compréhension de phrases complexes, lorsque la proposition relative interromp le déroulement de la principale. Ils seront exploités dans les exercices qui suivront. Ils apprendront à déjouer des pièges en orthographe et dans la compréhension d'énoncés.

• Inscrire sous le **qui** une flèche de gauche à droite, pour montrer que la proposition relative prolonge l'idée qui débute dans la principale. L'action suit le sens linéaire de la phrase. On peut lire « *le chat miaule* ».

• Inscrire sous le **que**, une flèche en sens inverse pour montrer que l'on peut revenir en pensée sur l'objet indiqué avant la relative. La flèche sous le **que** indique que je peux dire « *j'ai apprivoisé le chat* ».

Ce retournement vers l'antécédent existe aussi dans les propositions introduites par **dont** et **où**. Le renversement indiqué par la flèche permet de lire dans l'autre sens à condition de rajouter des prépositions : « *Je t'ai parlé de ce chat.* » et « *Il s'est réfugié à cet endroit.* »

2. Temps d'observation et d'évocation

• Effacer les phrases du tableau. Conserver les lignes et les flèches indiquant le sens de lecture de l'action.

• Inviter les enfants à observer leurs différences, à retrouver les pronoms relatifs qui leur correspondent.

• Redonner oralement la phrase associée à chaque schéma. Suivre du doigt le long de la ligne le déroulement linéaire de la phrase.

• Faire observer le tableau dans le but de recopier de mémoire les différents schémas sur le cahier.

cite aussi des confusions en lecture d'énoncés. Les élèves, emportés par le déroulement linéaire de la phrase, asso-

cient la fin de la relative avec le verbe de la principale. Ils pourront apprendre à déjouer cette difficulté.

Objectifs méthodologiques

- Guider l'évocation vers la structure particulière de ces phrases complexes en s'appuyant sur leur sens. Sollicitation des paramètres 3 et 1.
- S'entraîner à regrouper mentalement les deux moitiés de la proposition principale et éviter d'être pris par le déroulement linéaire de la phrase.
- Orienter la mise en projet vers le repérage des pièges à éviter.

COMMENTAIRES

1

La représentation schématique constitue une traduction de la structure grammaticale de la phrase. L'évocation en paramètre 3 est ici guidée vers un objet de perception. Elle en devient concrète, tan-

gible et donc abordable. Le schéma rend compte de l'interruption de la proposition principale et attire l'attention des enfants là dessus.

Qui : Le chat qui miaule a une tache blanche sur l'œil.

Que : Le chat que j'ai apprivoisé a une tache blanche sur l'œil.

Dont : Le chat dont je t'ai parlé a une tache blanche sur l'œil.
de/du

Où : L'endroit où il s'est réfugié est inaccessible.
à/au

Copie en évocation

Les élèves sauront d'autant mieux exploiter ces schémas qu'ils leur auront donné une existence mentale. Même s'ils leur sont donnés par la suite en perception. Les erreurs dans la manipulation d'un objet de perception trouvent souvent leur origine dans une absence d'évocation de cet objet.

2 Deuxième séquence : application à l'orthographe

1. Reprise de la séquence précédente

- Écrire au tableau des phrases nouvelles obéissant aux structures étudiées. Réserver un espace au tableau avec la grille des différents schémas. Il s'agit d'associer mentalement chaque phrase au schéma qui lui correspond.

Temps de recherche.

- **Correction** : un enfant vient au tableau suivre avec son doigt la lecture qu'il fait de la phrase sur le schéma correspondant.

2. Orthographe

- Préparer des phrases comportant des pièges : le dernier mot de la relative ne s'accorde pas avec le verbe qui suit.

Distribuer des feuilles avec les différents schémas.

- 1^{re} étape : dicter la phrase que les enfants doivent écrire sur le support des schémas.

Ex. : « *Le monsieur qui possède une voiture verte est arrivé hier.* »

La disposition particulière de la phrase met ici en évidence la relation entre « le monsieur » et le verbe « arriver ». L'accord saute aux yeux.

- 2^e étape : cette fois, la phrase dictée est écrite indépendamment du schéma. Néanmoins, le schéma reste visible pour saisir la proposition principale dans sa continuité et penser à l'accord.

- 3^e étape : le support du schéma n'est plus donné en perception.

Inviter à rapprocher mentalement les deux moitiés de la principale pour gérer l'accord.

Annoncer que la prochaine dictée comportera ce genre de piège à déjouer. Inviter les enfants à s'imaginer exploiter ce qu'ils viennent d'apprendre.

3 Troisième séquence : application à la lecture d'énoncés

- Distribuer une feuille avec les différents schémas.

Donner à lire aux élèves des énoncés comprenant des pièges. Le dernier mot de la relative ne doit pas être associé au verbe de la principale.

Ex. : *Les pommiers de Jeannot, qui produisent chacun 150 kg de pommes, sont au nombre de 9.*

La consigne est de recopier la phrase complexe sur le schéma qui lui correspond, afin d'en optimiser la compréhension.

- Chacun réfléchit à ce que signifie l'énoncé, et prépare l'explication qu'il en donnera par des phrases personnelles ou par un croquis.

• Effacer l'énoncé. Faire cacher la feuille des schémas.

Chacun réalise sa traduction. Correction.

- Poursuivre avec d'autres énoncés présentant la même difficulté.

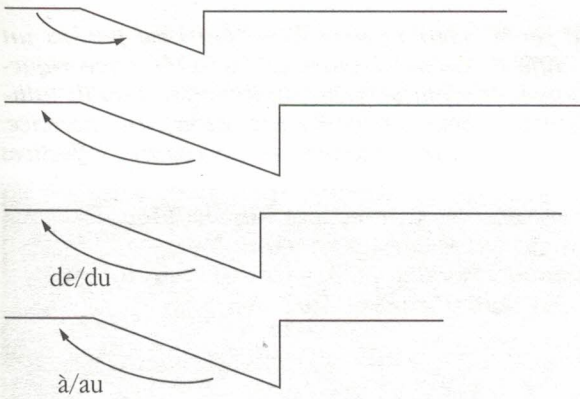
- *Le trajet dont nous avons parcouru la moitié est de 320 km.*

- *La course que font les athlètes sur la piste circulaire est de 12 km. Le tour de la piste mesure 4 km.*

Amener d'abord les élèves à s'aider du schéma donné en perception (sans qu'on puisse écrire la

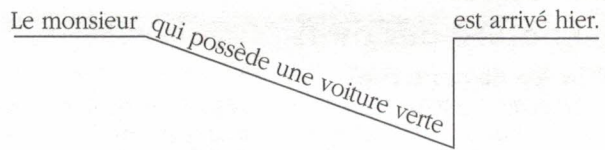
phrase dessus), ensuite à accrocher mentalement et sans aide les deux morceaux de la principale.

Les enfants qui ont su traduire correctement ces énoncés pourront en construire d'autres dont la structure est similaire, à l'intention des camarades. Cela laisse le loisir d'approfondir le dialogue avec ceux qui se sont trompés.



Orthographe

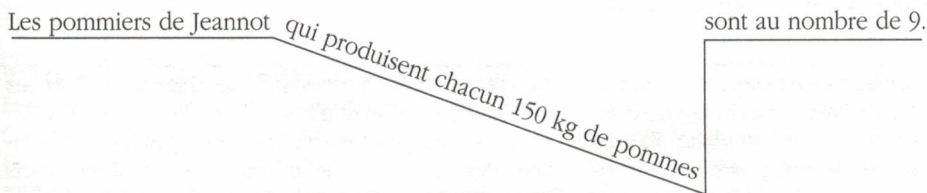
La tentation d'associer *la voiture verte* à *est arrivé* trouve un contrepoids par la représentation schématique.



Travail évocatif

On passe progressivement de l'association concrète de deux objets de perception (la phrase et le schéma), à leur association en évocation, enfin au regroupement mental et sans aide des deux parties de la proposition principale.

Lecture d'énoncés



Suppression de l'énoncé et des schémas

Préparation en évocation de la traduction qui sera faite de l'énoncé : si les élèves se contentent de copier la phrase complexe sur les schémas des phrases, ils peuvent rester en perception, « copier juste et traduire faux ».

C'est le cas d'un élève qui a su faire le schéma de la phrase et qui cependant a dessiné chaque pommier avec 9 pommes. Au moment de traduire, il avait omis de s'appuyer sur l'évocation de la phrase disposée pourtant de façon plus compréhensible.

Les séquences de révision doivent permettre d'aborder de manière différente ce qui a déjà été étudié. Une simple reprise serait inefficace. Il s'agit de proposer une mise au point personnalisée

pour chaque élève. On note parfois un décalage entre ce que savent théoriquement les élèves et les critères qu'ils utilisent concrètement dans un exercice. Faire émerger les procédures effectives

Objectifs
pédagogiques

- Faire le point sur la connaissance des termes techniques. Identifier ce qui reste encore flou, ce qui doit être corrigé ou complété.
- Mettre en évidence les systèmes effectifs que les enfants emploient pour appliquer leur leçon et vérifier leur validité.

DÉROULEMENT

1 La nature des mots

Principe de l'exercice

• Associer à chaque mot d'une phrase la nature qui lui correspond par un système d'étiquettes. Chaque enfant dispose d'un jeu d'étiquettes découpées et coloriées : on peut prévoir 3 étiquettes

dans chaque catégorie : *nom, pronom, verbe, adjectif, déterminant, adverbe, préposition, conjonction.*

Prévoir aussi 3 étiquettes blanches pour les mots de la phrase non identifiés.

1. Chaque enfant a étalé son jeu sur sa table en faisant une pile pour chaque catégorie. Écrire une phrase au tableau.

Ex. : *Françoise jette avec rage son cartable, elle est très fâchée.*

Chaque élève devra chercher dans son jeu les étiquettes correspondant à chacun des mots.

Temps de réflexion pendant lequel les élèves choisissent mentalement les étiquettes. Au signal, chacun installe la suite des étiquettes conformément à la phrase donnée.

Ex. :

Françoise / jette / avec / rage / son / cartable / elle / est / très / fâchée.

nom / verb. / prép. / nom / dét. / nom / pron. / verb. / adv. / adj.

Si les enfants ne savent quoi placer par rapport à un mot précis, ils placent une étiquette blanche.

• Le principe de l'exercice acquis, donner les phrases seulement à l'oral.

2. Orienter l'exercice vers une argumentation

Demander aux élèves de placer une étiquette en préparant dans leur tête une explication. Ils devront dire comment ils s'y sont pris pour retrouver la nature du mot.

S'ils ne peuvent le formuler, ils mettent une étiquette blanche. Ils auront alors à évoquer le système d'identification utilisé par un camarade et qui les a séduit.

À la fin de l'exercice, chacun relève les classes de mots qui lui ont posé problème, prend le temps

de retrouver les moyens de les reconnaître et les écrit sur le cahier d'essai.

• Introduire progressivement des phrases présentant des « pièges » : le même mot est utilisé dans une phrase en tant que nom, dans une autre en tant que verbe ou en tant qu'adverbe :

*Il **marche** rapidement.*

*Il s'est perdu au cours d'une **marche** à travers la montagne.*

Variante

• Montrer une suite d'étiquettes correspondant à une phrase possible.

Ex. : *« pron. verb. dét. nom dét. nom »*

Chacun doit composer une phrase associée à la liste de classes de mots. Faire évoquer auparavant la consigne. On obtient évidemment des phrases aussi différentes que : *« Nous allons au marché ce*

matin » et *« J'achète des pommes de terre ».*

• **Échange oral sur les phrases construites.**

On retiendra les phrases comportant des mots inattendus (une dont l'adjectif désigne autre chose qu'un nom de couleur). Chacun retient une phrase juste à laquelle il n'aurait pas pensé et l'écrit sur son cahier.

auxquelles ils ont recours, et dont ils n'ont bien souvent pas conscience, est indispensable si nous voulons les faire évoluer vers une plus grande fiabilité.

Ces exercices de synthèse se prêtent bien aux moments d'études dirigées. Ils sont l'occasion d'un approfondissement et d'une récapitulation.

Objectifs
méthodologiques

- Explorer les moyens par lesquels les enfants mobilisent leurs connaissances dans le geste de réflexion.
- Éviter le recours unique au P2 pour intégrer ce qui n'a pas été compris, guider le travail d'évocation autant vers la procédure que vers le résultat.
- Favoriser une compréhension à la fois applicante et explicante. Mettre en relation explication et application.

COMMENTAIRES

1

Cet exercice peut se pratiquer alors même que les classes de mots n'ont pas toutes été abordées. L'étiquette blanche correspondra à un mot non encore appris. Néanmoins le jeu complet des étiquettes montre aux enfants où ils en sont par rap-

port à l'ensemble du programme. L'étiquette blanche ménage « un espace mental » qui sera rempli par la suite avec une nouvelle notion. Choisir des phrases courtes au démarrage.

1. Ménager un temps d'évocation avec la consigne formelle de ne pas toucher aux étiquettes permet aux enfants de ne pas se noyer dans la manipulation. On évite ainsi qu'ils restent en perception. On ne déplace une étiquette que si on sait précisément où la placer.

Ne pas écrire les phrases oblige les élèves à les évoquer et à effectuer le découpage en mots : ce qu'il est important de savoir faire en dictée et qui constitue ici un entraînement. Il s'agit en fait d'associer une évocation en P2 à une évocation en P1.

2. Mise en projet d'expliquer leur procédure.

Les prévenir avant d'effectuer l'exercice de façon à ce qu'ils puissent s'observer. Il s'agit ici de faire émerger les indices effectifs que les élèves utilisent et qui ne sont pas valables dans tous les cas.

Ex. : la « marche » est identifiée par un élève en tant que verbe. Il s'est dit « Je peux dire : "je marche, tu marches"... »

Il n'est pas question de lui interdire cette procédure, il vaut mieux lui montrer dans quel cas elle est inefficace. Il peut garder son système à condition d'y ajouter une vérification (qu'il n'y a pas de déterminant devant).

Les enfants ont tendance à systématiser leurs exemples : pour eux, un adjectif désigne toujours une couleur, ou bien le premier déterminant qui leur vient à l'esprit est « la » ou « une ». Cette recherche officielle de variété les incite à ne pas s'arrêter au premier exemple étudié.

2 Nature et fonction

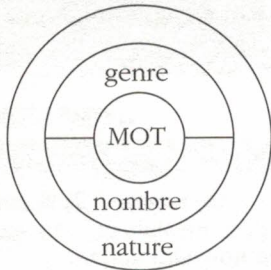
Principe de l'exercice

Chercher un mot obéissant à une consigne donnée par morceaux précisant sa **nature**, son **genre** et son **nombre**.

La consigne donnée ensuite sur sa **fonction** permettra d'insérer le mot dans une phrase.

1^{ère} étape : identifier le mot

Dessiner la cible suivante au tableau :



Un petit groupe se charge la veille de préparer la consigne, ils ont le droit pour cela de s'aider du livre.

Un enfant propose une nature de mot (ex. : nom). Un deuxième ajoute un renseignement supplémentaire sur sa nature si c'est nécessaire (ex. : nom commun). Un troisième enfant donne des

précisions sur le genre, un quatrième sur le nombre.

Chaque enfant qui ajoute un renseignement répète ceux entendus depuis le début (ex. : « *nom commun féminin pluriel* »).

Chaque fois qu'un renseignement est donné, marquer d'une croix l'endroit de la cible correspondant.

Enfin, chacun cherche dans sa tête un mot adapté à la consigne. On le garde dans sa tête sans le dire.

Si une des données ne rappelle rien à un enfant, il écrit le terme technique sur son ardoise. Il demande à celui qui l'a proposé de l'expliquer, de le dire d'une autre manière (sans donner d'exemple).

2^e étape : insérer le mot dans une phrase



L'enfant qui avait proposé une nature de mot indique maintenant sa fonction. Ex. : « *nom commun féminin pluriel cod du verbe* »

Chacun construit une phrase dans laquelle le mot est inséré en tenant compte de l'intégralité de la consigne.

Les élèves écrivent les termes techniques entendus ainsi que la phrase et soulignent le mot de base.

Correction

• **Échange et analyse des erreurs.** Entraîner progressivement les enfants à s'aider les uns les autres. Lorsqu'un élève propose une phrase fautive, chercher avec lui l'origine de cette confusion. Lorsque c'est identifié, les camarades lui expliquent par quelle procédure il peut éviter de renouveler son erreur.

À l'issue de la séance, chacun fait le point de ce qu'il avait oublié ou mélangé et marque sur le cahier de textes ce qu'il devra réviser pour la séance suivante.

La confusion tellement courante entre **nature** et **fonction** vient du fait que ces deux mots sont utilisés essentiellement dans les exercices d'analyse auxquels les enfants ne voient aucune finalité, hormis celle d'un contrôle de connaissances. À quoi sert d'associer les termes de la grammaire à une phrase ? Ils redonnent « en vrac » ce qu'ils ont appris mais ils n'ont pas compris ce qu'apporte le fait de parler de **nature** ou de **fonction**.

Cet exercice inverse le processus. Les enfants réalisent que les termes de la grammaire permettent de parler un langage commun. Ils permettent à tous d'évoquer à partir d'un terme technique, une même idée.

La différence entre nature et fonction est expérimentée : **les renseignements sur la nature permettent d'identifier un mot, ceux sur la fonction permettent de le relier à d'autres.**

1. Cet exercice sollicite le paramètre 3

Il s'agit de tisser des liens entre les données pour les prendre toutes en compte. La cible montre la manière dont les éléments de la consigne s'emboîtent les uns dans les autres, réduisant chaque fois le champ des possibilités ; le rapport d'inclusion est rendu évident.

On peut permettre aux élèves qui ont des lacunes importantes d'ouvrir le livre à la page de la nature du mot proposé. C'est alors, pour eux, un exercice de lecture rapide et de repérage dans les chapitres étudiés. Ils ferment le livre avant que la fonction ne soit donnée.

La consigne doit être évoquée par les élèves dans son intégralité.

L'enfant peut ainsi mieux évaluer si le terme technique est pour lui un mot vide ou s'il désigne un acquis.

L'apparition successive des données permet de tenir compte de chaque terme employé. L'enfant a le temps de transformer son idée pour la faire correspondre à la nouvelle donnée.

Encourager les enfants à demander la traduction d'un terme oublié.

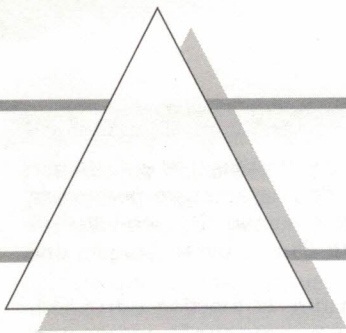
2. La fonction d'un mot dépend la plupart du temps de sa nature

Veiller à ce que l'enfant qui propose la fonction ne la lance pas au hasard.

Les classes de mots se prêtant le mieux à l'exercice sont les noms, les pronoms, les adjectifs, et les adverbes. Ce sont ceux qui entraînent le plus de confusion.

Cet échange à propos des procédures exige un **climat d'écoute** et une discipline qui ne peut s'acquérir qu'au long de l'année.

Travailler une seule consigne au cours de chaque séquence. L'intérêt de ce travail réside dans **l'échange** qu'il suscite. Cela ne doit pas engendrer de lassitude.



Lexique

Activité perceptive : est un geste mental ayant pour but la constitution en objet de connaissance d'une chose donnée à percevoir. C'est d'une confrontation entre les choses perçues et les évoqués produits que l'objet mental tirera sa validité.

Applicant : est dit applicant, le sujet pour qui comprendre c'est avoir le projet de saisir le rapport entre une loi, une règle, une formule et la façon de s'y prendre pour les utiliser comme il faut. Ce sujet n'est qu'applicant s'il n'a pas aussi le projet de saisir le rapport entre cette loi, cette règle, cette formule et les raisons qui la fondent.

Attention : geste mental dont la structure de sens est déterminée par le projet d'évoquer (visuellement, auditivement et/ou verbalement) des choses perçues par la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher, de telle sorte qu'un objet mental soit ainsi constitué.

Auditive (évoocation) : une évoocation est auditive lorsqu'un sujet se redonne le perçu sous la forme de sons, de bruits, voix, paroles et discours. Par extension (abus de langage) Antoine de la Garanderie dit d'un sujet qu'il est « auditif », non parce qu'il ne regarderait pas, mais seulement parce qu'il a pris l'habitude d'évoquer auditivement les choses qu'il perçoit, que les choses soient perçues par la vue, par l'ouïe, par le goût, l'odorat ou le toucher. Le terme auditif désigne alors le sujet qui a développé des habitudes évocatives plutôt auditives.

Composant : (voir opposant). On dit d'un sujet qu'il est composant quand, dans

les rapports qu'il entretient avec les choses et avec autrui, il a le projet, qui est devenu habituel, de saisir les points de ressemblance, ceux d'accord, qui justifient légitimement ce qu'il peut voir ou entendre.

Compréhension : geste mental dont la structure de sens est déterminée par le projet de comparer des évoqués visuels, auditifs, verbaux, soit entre eux, soit les uns avec les autres, dans le but de faire apparaître des rapports de sens, de similitude, de différence, de cause et d'effet, de moyen et de fin, de contenant à contenu.

Conseils méthodologiques personnalisés : proposition d'évoocations, de stratégies, d'itinéraires mentaux dans le prolongement ou dans la complémentarité des habitudes mentales d'un sujet. Ces suggestions sont faites au cours d'un entretien ou d'un dialogue pédagogique, pour que l'intéressé en fasse l'essai mental afin d'élargir ses choix.

Déduction : démarche mentale qui va de la théorie à l'exemple, de la règle à l'application, du général vers le particulier.

Dialogue pédagogique : le dialogue pédagogique est le dialogue entre le sujet apprenant et un pédagogue. Il a pour objet les évoocations de l'apprenant et ses procédures d'appropriation du savoir. En ce sens, seules les informations fournies par l'apprenant ou confirmées par lui sont acceptables. Il a pour but d'aider l'apprenant à avoir conscience de ses procédures, le plus souvent pour les rendre plus performantes : l'enquête sur les procédures utilisées permet au pédagogue de pro-

poser à l'apprenant des procédures utilisables, ces dernières étant fonction de la typologie des premières. Et les deux partenaires se chargent d'en vérifier la pertinence par des applications.

Évocation : geste mental par lequel on rend présent à sa conscience des acquis, c'est-à-dire du mémorisé, ou par lequel on exprime par des images, des mots, des reviviscences olfactives, gustatives, tactiles, kinesthésiques, ce qui est le fruit du contact perceptif. Les évocations peuvent être spontanées, c'est-à-dire engendrées involontairement par la perception, ou dirigées : le sujet choisit les évocations qu'il veut construire, et leur enchaînement les orientera vers une efficacité précise, un but recherché. D'autres encore sont dites vagabondes : le sujet les enchaîne selon des associations d'idées libres.

Expliquant (voir appliquant) : est dit expliquant le sujet pour qui comprendre, c'est avoir le projet de saisir le rapport entre une loi, une règle, une formule et les raisons qui les fondent et qui ont permis de les établir.

Geste mental : les gestes mentaux sont des activités du cortex cérébral. Ils sont au nombre de cinq : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination. Ils utilisent les évocations et s'articulent entre eux en des stratégies mentales différentes selon les individus.

Habitude mentale : chacun met en place très tôt des méthodes personnelles de traitement de l'information : des **évocations** qu'il fait spontanément et prioritairement, qui lui sont familières et coutumières ; des **gestes mentaux**, des enchaînements privilégiés. Ces méthodes personnelles sont devenues des habitudes mentales. Mais il est toujours possible, à tout âge, d'acquérir de nouvelles méthodes.

Imagination créatrice : geste mental d'accueil et de provocation de l'inédit, de l'inattendu. La gestion mentale distingue deux directions possibles données au regard porté sur les choses :

- ce qui est caché mais qui existe pour les **découvreurs**,
- ce qui n'existe pas encore pour les **inventeurs**.

Induction : démarche mentale qui va du particulier vers le général, de l'exemple à la règle, de l'exercice à la théorie.

Introspection : c'est une démarche d'observation intérieure. Le sujet observe ses procédures mentales dans l'accomplissement d'une tâche intellectuelle. Il rapporte aussi fidèlement que possible ses observations, soit pour lui-même soit pour répondre aux questions d'un pédagogue ou d'un thérapeute en dialogue pédagogique.

Itinéraire mental : enchaînement des évoqués qui constituent une réponse mentale à un problème donné.

Mémorisation : geste mental d'anticipation par la pensée des occasions et condition de réutilisation de ce que l'on est en train d'apprendre. Mémoriser c'est lancer dans un imaginaire d'avenir ce que l'on veut y retrouver.

Opération mentale : toute opération mentale est un geste mental qui a un déroulement qu'on peut décrire. Conceptualiser, juger, raisonner sont le fruit d'opérations mentales, donc de gestes mentaux dont on aura l'intelligence si l'on prend soin d'en décrire le déroulement du début à la fin.

Opposant (voir composant) : on dit d'un sujet qu'il est opposant quand, dans les rapports qu'il entretient avec les choses et avec autrui, il a le projet, qui lui est devenu habituel, de saisir les points de différences, de désaccord, qui font ressortir l'injustifiable, l'illégitimité de ce qu'il peut voir ou entendre. Si ce projet est exclusif, le projet de sentir les points de ressemblances et d'accord ne sera pas pris en compte et ces points seront méconnus par le sujet.

Opposant et composant : être à la fois opposant et composant est possible pour tout sujet. C'est là une question de contraction d'habitudes évocatives, c'est-à-dire de gestion mentale.

Paramètre : terme qui désigne des variations de qualité des évoqués. Non seulement les évoqués varient dans leur contenu, visuel, auditif ou verbal, mais aussi dans leur forme, concrète, abstraite, symbolique. On distingue des évocations concrètes de personnes, gestes, scènes (P1), des

poser à l'apprenant des procédures utilisables, ces dernières étant fonction de la typologie des premières. Et les deux partenaires se chargent d'en vérifier la pertinence par des applications.

Évocation : geste mental par lequel on rend présent à sa conscience des acquis, c'est-à-dire du mémorisé, ou par lequel on exprime par des images, des mots, des reviviscences olfactives, gustatives, tactiles, kinesthésiques, ce qui est le fruit du contact perceptif. Les évocations peuvent être spontanées, c'est-à-dire engendrées involontairement par la perception, ou dirigées : le sujet choisit les évocations qu'il veut construire, et leur enchaînement les orientera vers une efficacité précise, un but recherché. D'autres encore sont dites vagabondes : le sujet les enchaîne selon des associations d'idées libres.

Expliquant (voir appliquant) : est dit expliquant le sujet pour qui comprendre, c'est avoir le projet de saisir le rapport entre une loi, une règle, une formule et les raisons qui les fondent et qui ont permis de les établir.

Geste mental : les gestes mentaux sont des activités du cortex cérébral. Ils sont au nombre de cinq : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination. Ils utilisent les évocations et s'articulent entre eux en des stratégies mentales différentes selon les individus.

Habitude mentale : chacun met en place très tôt des méthodes personnelles de traitement de l'information : des **évocations** qu'il fait spontanément et prioritairement, qui lui sont familières et coutumières ; des **gestes mentaux**, des enchaînements privilégiés. Ces méthodes personnelles sont devenues des habitudes mentales. Mais il est toujours possible, à tout âge, d'acquérir de nouvelles méthodes.

Imagination créatrice : geste mental d'accueil et de provocation de l'inédit, de l'inattendu. La gestion mentale distingue deux directions possibles données au regard porté sur les choses :

- ce qui est caché mais qui existe pour les **découvreurs**,
- ce qui n'existe pas encore pour les **inventeurs**.

Induction : démarche mentale qui va du particulier vers le général, de l'exemple à la règle, de l'exercice à la théorie.

Introspection : c'est une démarche d'observation intérieure. Le sujet observe ses procédures mentales dans l'accomplissement d'une tâche intellectuelle. Il rapporte aussi fidèlement que possible ses observations, soit pour lui-même soit pour répondre aux questions d'un pédagogue ou d'un thérapeute en dialogue pédagogique.

Itinéraire mental : enchaînement des évoqués qui constitue une réponse mentale à un problème donné.

Mémorisation : geste mental d'anticipation par la pensée des occasions et condition de réutilisation de ce que l'on est en train d'apprendre. Mémoriser c'est lancer dans un imaginaire d'avenir ce que l'on veut y retrouver.

Opération mentale : toute opération mentale est un geste mental qui a un déroulement qu'on peut décrire. Conceptualiser, juger, raisonner sont le fruit d'opérations mentales, donc de gestes mentaux dont on aura l'intelligence si l'on prend soin d'en décrire le déroulement du début à la fin.

Opposant (voir composant) : on dit d'un sujet qu'il est opposant quand, dans les rapports qu'il entretient avec les choses et avec autrui, il a le projet, qui lui est devenu habituel, de saisir les points de différences, de désaccord, qui font ressortir l'injustifiable, l'illégitimité de ce qu'il peut voir ou entendre. Si ce projet est exclusif, le projet de sentir les points de ressemblances et d'accord ne sera pas pris en compte et ces points seront méconnus par le sujet.

Opposant et composant : être à la fois opposant et composant est possible pour tout sujet. C'est là une question de contraction d'habitudes évocatives, c'est-à-dire de gestion mentale.

Paramètre : terme qui désigne des variations de qualité des évoqués. Non seulement les évoqués varient dans leur contenu, visuel, auditif ou verbal, mais aussi dans leur forme, concrète, abstraite, symbolique.

On distingue des évocations concrètes de personnes, gestes, scènes (P1), des

évoqueries de codes, de mots, de chiffres, de schémas simples (P2), des évoqueries de liens logiques : analogies, appartenance, sériation spatio-temporelle (P3), des évoqueries de liens originaux (P4). Ces liens logiques ou originaux peuvent se déployer sur des évoqueries concrètes (P1) aussi bien que sur des évoqueries de codes (P2).

Perception : un sujet prend connaissance de son environnement par ses cinq sens. La perception est la transcription immédiate faite par le cerveau des données fournies par les organes des sens en présence de l'objet perçu.

Profil pédagogique : enquêtes conduites auprès des personnes qui veulent connaître leurs habitudes évocatives, autant pour identifier les contenus évoqués (principalement visuels, verbaux ou auditifs) que les structures de sens données à ces évoqués par les projets qui en sont l'origine, dont l'analyse de l'acte de compréhension, notamment, permet de faire l'inventaire.

Projet mental : à l'origine du geste mental, il faut mettre le projet, c'est-à-dire le pouvoir d'anticiper le déroulement du geste et du but qu'il vise à atteindre. Pour que le projet ait toute l'efficacité voulue, il faut qu'il prenne en compte et le but et les moyens. C'est une programmation ou anticipation, c'est une direction donnée par le sujet à son activité mentale, soit par habitude, il est alors automatique, soit intentionnellement, il est alors conscient.

Projet de sens : anticipation pour qu'un geste mental puisse procurer le jaillissement du sens, c'est-à-dire la saisie d'un rapport de ressemblance, de différence, de causalité, etc.

Réflexion : geste mental dont la structure de sens est déterminée par le projet de faire retour sur des acquis pour les confronter à un problème, à une question, dans le but d'en comprendre le sens, c'est-à-dire de faire apparaître entre les acquis évoqués et le problème ou la question des rapports de similitude, de différence, etc.

Structure de projet de sens : ce sont les formes d'anticipation qui doivent commander les gestes mentaux de l'activité cognitive, c'est-à-dire de l'attention, de la mémorisation, de la compréhension, de la réflexion et de l'imagination. C'est en effet par ces différentes formes d'activité que le sens peut être saisi ; en dehors de ces formes d'activité, il n'y a pas de saisie de sens possible.

Verbale : (évoquery verbale) discours intérieur que le sujet se tient à lui-même. Ce discours peut prendre les propos d'autrui, plus ou moins fidèlement, mais la voix est celle du sujet qui évoque. Ce discours intérieur peut aussi être original, fabriqué par le sujet au fur et à mesure que sa pensée se déroule. Ce discours peut décrire ce que le sujet voit, a vu, a entendu, commenté, construire un argumentaire, inventer des histoires, etc.

Par extension (abus de langage) Antoine de la Garanderie dit d'un sujet qu'il est « verbal », non parce qu'il n'utiliserait que les paroles qu'il entendrait dire, mais seulement parce qu'il a pris l'habitude d'évoquer les choses qu'il perçoit en se les parlant.

Le terme « verbal » désigne alors le sujet qui a développé des habitudes évocatives plutôt verbales.

Visuelle (évoquery visuelle) : une évoquery est visuelle lorsque le sujet se redonne le perçu sous forme d'images, de mots écrits, de schémas ou autre figuration créative.

Par extension (abus de langage) Antoine de la Garanderie dit d'un sujet qu'il est « visuel » non parce qu'il n'écouterait pas, non pas parce qu'il aurait une forme d'hérédité qui le porterait à n'utiliser que ce qu'il pourrait apprendre par la vue, mais seulement parce qu'il a pris l'habitude d'évoquer visuellement les choses qu'il perçoit, que ces choses soient perçues par la vue, par l'ouïe, par le goût, l'odorat ou le toucher.

Le terme « visuel » désigne alors le sujet qui a développé des habitudes évocatives plutôt visuelles.

ANIMAUX

LE DIODON

Il a l'air d'un poisson comme les autres.
Pourtant quand il est en danger, le malin diodon sait se déguiser.



1

Le diodon vit dans les mers chaudes, au milieu du corail. Il nage paisiblement, se nourrissant, de-ci, de-là, de quelques coquillages qu'il broie avec sa puissante mâchoire.



2

Son corps est trop rigide pour onduler comme celui des autres poissons. Seules ses minuscules nageoires l'aident à se déplacer. Le diodon n'est pas un athlète !



3

Un requin ! Pffff, tout être vivant disparaît sauf notre diodon qui s'immobilise.



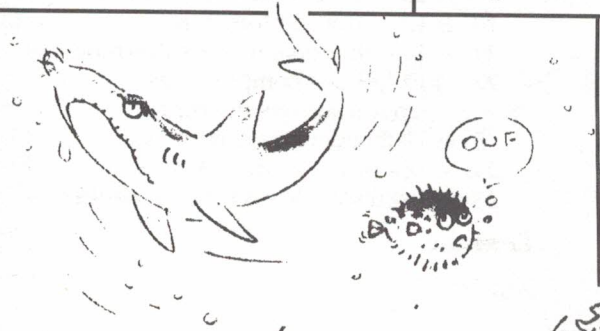
4

Il avale de l'eau et se met à gonfler, gonfler... Comme s'il voulait se faire aussi gros que le requin...



5

Ses épines se dressent toutes droites. Le diodon devient une redoutable pelote d'épingles !



6

Le requin se détourne de ce mets qui lui semble vraiment indigeste. Heureusement, car ainsi enflé, le diodon est bien embarrassé. Il est incapable de nager !



7

Hélas, ce déguisement trompe les requins mais pas les pêcheurs. Avec leurs gants, ils attrapent facilement ce drôle de poisson qui ne sait plus nager !

TABLE DES MATIÈRES

Les fiches sont présentées en doubles pages. Le descriptif technique du déroulement de la séquence est mis en parallèle avec les commentaires sur les éléments de la gestion mentale qui ont présidé à son élaboration.

Introduction	4		
<hr/>			
1 INTÉGRER LA GESTION MENTALE À SA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE	7	4 L'EXPRESSION ÉCRITE	56
Donner les moyens d'évoquer	7	Analyse des difficultés des élèves	56
Permettre la mise en projet	10	L'apport de la gestion mentale	57
Solliciter les différents paramètres	13	Fiches pratiques :	
Installer les évoqués dans le cadre du temps ou celui de l'espace	15	10 ■ Les étapes et la progression du récit	60
Le dialogue pédagogique	16	11 ■ Le portrait : de l'image aux mots	64
		12 ■ Préparer une description	66
		13 ■ Élargir son registre de vocabulaire à l'écrit	68
<hr/>			
2 L'ORTHOGRAPHE	19	5 LA CONJUGAISON	70
La copie d'un texte	19	Analyse des difficultés des élèves	70
L'apprentissage des mots d'usage	19	L'éclairage de la gestion mentale	71
Les règles d'accord	20	Fiches pratiques :	
La correction des erreurs	21	14 ■ Les temps simples	74
Fiches pratiques :		15 ■ Les temps composés	76
1 ■ Inscription intelligente sur le cahier de textes	22	16 ■ Les temps du passé	82
2 ■ Mémoriser l'orthographe de mots d'usage	24	17 ■ Les terminaisons du passé simple	86
3 ■ Les mots en vrac	28		
4 ■ La dictée canevas	30	6 LA GRAMMAIRE	90
5 ■ La dictée à numéros	38	Analyse des difficultés des élèves	90
		L'éclairage de la gestion mentale	91
<hr/>			
3 LA LECTURE	44	Fiches pratiques :	
Analyse des difficultés des élèves	44	18 ■ L'adjectif qualificatif	94
L'éclairage de la gestion mentale	44	19 ■ La devinette des prépositions	98
Fiches pratiques :		20 ■ La notion de fonction	100
6 ■ « Avoir les yeux aussi gros que la tête »	46	21 ■ Les différents métiers des mots	104
7 ■ Projets de lecture	48	22 ■ Utilité des compléments circonstanciels du verbe	106
8 ■ Lecture d'énoncés	50	23 ■ L'architecture de la phrase	110
9 ■ Précisions sur le sens d'un mot charnière	52	24 ■ Les propositions relatives	116
		25 ■ Exercices de révision et synthèse	120
		Lexique	124
		Annexe	127

Suivi éditorial : Dominique Maurel
 Mise en page et composition : Studio Primart

N° Éditeur 10044029 (1) (2) BSBM 80° dépôt légal Janvier 1998
 Imprimé en France par I.M.E. 25110 Baume-les-Dames N°Imprimeur 12093

Les auteurs de cette collection sont à l'écoute des enseignants. Ils leur proposent, outre l'analyse théorique d'un sujet précis, des mises en pratiques pédagogiques.

Ainsi, cette collection offre-t-elle des pistes nouvelles et de nouveaux savoir-faire.

FRANÇAIS CYCLE 3

Cet ouvrage donne des moyens concrets pour intégrer les principes de la Gestion mentale dans la conduite de classe. Il rassemble 25 fiches pratiques, outils ayant fait l'objet d'une expérimentation en classe.

Les séquences pédagogiques ont toutes été élaborées à partir d'une analyse des difficultés des élèves. Elles montrent comment les approches méthodologiques et didactiques peuvent se conjuguer pour amener les enfants à dépasser leurs difficultés dans chacune des rubriques du français.

Institutrice, Chantal Piganeau est actuellement formatrice en pédagogie de la Gestion mentale. Titulaire du label délivré par Antoine de La Garanderie, elle anime des stages de formation auprès d'enseignants et pédagogues. Elle intervient dans les établissements scolaires et auprès d'associations de soutien scolaire. Elle pratique également des consultations pédagogiques en suivi individuel auprès d'élèves.



Atelier Gérard Fines